

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



**ORIGEN DE LOS USOS SIMBÓLICOS DE LOS OBJETOS EN LOS NIÑOS  
EN CONTEXTOS DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN TRIÁDICOS**

**TESIS DOCTORAL**

**de**

**Pedro Palacios Salas**

**Dirigida por**

**Cintia Rodríguez Garrido**  
Psicología Evolutiva y de la Educación

Madrid, junio de 2009

A mi esposa, Cecilia.  
Y a mis hijos, Pedro Héctor,  
Omar Alejandro y Arturo Salvador  
por darle sabor y colorido a los sinsabores  
que trajo consigo, en ciertos momentos, este  
trabajo.

A mi madre Victoria y hermanos por  
ser lo que son: el primer nicho en el que  
comenzamos a andar y a hacer camino.

A mi padre y hermano porque  
la ausencia los vuelve más presentes y  
porque sabemos que mientras vivamos  
no morirán del todo.

## AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Cintia Rodríguez Garrido  
por compartir y contagiar con entusiasmo  
su visión del desarrollo de la primera infancia  
y por todo lo que hay de ella en este trabajo,  
desde la penetrante sutileza del mirar hasta  
la riqueza y agudeza de significar.

A mis colegas del Departamento de Psicología,  
sobre todo a Ma. Dolores Valdivia,  
A. Edith Hermosillo y Araceli del Rocío López  
por su solidaridad y apoyo incondicionales.

A los compañeros que conocí en el camino del  
doctorado, especialmente a Jorge Vázquez y  
Ermila Luna. Han sido esenciales para que  
este reto termine de esta manera y no de otra.

Al personal que labora en las Escuelas Infantiles  
“El Espinillo” y “Parque Coimbra”, en especial a  
sus directoras Raquel Jiménez y Ángela Solano, por  
valorar este tipo de estudios y apoyarnos en la  
búsqueda de los participantes.

A los progenitores y niños que son los auténticos  
protagonistas de esta tesis: a Guille y su madre María José,  
a Daniel y su madre Elena, a Paula y su madre Sonia,  
a Sandra y su padre José Manuel, a Silvia y su padre Francisco,  
y, por último, a Pedro y su madre Araceli.

A todas aquellas personas que de alguna manera,  
directa o indirecta, hicieron posible la realización  
del presente trabajo.

A todos muchas gracias.

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo 1. Los símbolos</b> .....	5
¿Falta de consenso sobre lo qué son los símbolos?.....	6
El signo y el símbolo tienen un origen histórico diferente.....	7
Dos aproximaciones: la semiología y la semiótica.....	8
La semiología.....	8
La semiótica.....	11
La lógica como semiótica.....	11
Las categorías universales.....	12
Signo.....	15
Clasificación de los signos.....	20
<b>Capítulo 2. Los símbolos y su origen: perspectivas innatistas-modularistas y constructivistas</b> .....	31
1. Perspectivas Innatistas-Modularistas.....	39
2. Perspectivas constructivistas.....	39
2.1 Constructivismo individual. La visión de la emergencia de los símbolos en ausencia de la comunicación.....	39
Jean Piaget y la construcción individual del símbolo.....	39
La influencia de Piaget en el estudio posterior de los símbolos.....	50
2.2 Constructivismo sociocultural. La importancia de la comunicación y del otro.....	58
El símbolo y lo semiótico en Wallo.....	60
El símbolo y lo semiótico en Vygotski.....	63
La influencia de Vygotski en el estudio posterior de los símbolos.....	68
Juego simbólico conjunto entre la madre y el niño...	70
Los efectos del modelado en el juego simbólico del niño.....	73
La visión de Tomasello sobre los símbolos.....	74
<b>Capítulo 3. Perspectiva pragmática y semiótica sobre el origen de los símbolos</b> .....	83
I. Modalidades en el estudio de los símbolos y su relación específica con el problema de la edad de inicio de los usos simbólicos en los niños.....	83
1. Contextos de juego libre.....	84
a) Juego libre en solitario con o sin la presencia del adulto..	84
b) Juego libre con la participación del adulto, principalmente la madre.....	85
2. Contextos de modelado e imitación.....	85
3. Objeto réplica y gestos como símbolos.....	87
II. Postura pragmática y semiótica sobre el origen de los símbolos.....	90
De una epistemología dualista a una epistemología unitaria.....	90
El significado como eje central del desarrollo psicológico.....	92
Las interacciones triádicas: Adulto, objeto y niño.....	97

Los usos convencionales de los objetos.....	100
Los usos convencionales como la plataforma de los símbolos.....	103
Los primeros símbolos.....	105
1. Los primeros símbolos son sociales desde su origen.....	105
2. Lo definitorio de los primeros símbolos no es la relación de semejanza entre objetos, sino entre reglas de uso.....	107
3. En los primeros símbolos el objeto juega un papel protagónico..	108
4. Los símbolos constituyen un eslabón imprescindible en el desarrollo psicológico del niño.....	111
5. Los símbolos no se restringen al juego simbólico.....	112
<b>Capítulo 4. La observación como método en situaciones triádicas.....</b>	<b>115</b>
Participantes.....	116
Material.....	118
Procedimiento de recogida de los datos.....	120
Procedimiento para el análisis de los resultados.....	122
Transcripción a protocolo.....	122
La unidad de análisis.....	123
Las categorías.....	124
Definición de las categorías.....	125
<b>Capítulo 5. Los usos de los objetos.....</b>	<b>137</b>
Datos generales de los usos de los objetos.....	139
Tiempo total empleado por las diadas en los usos de los objetos....	139
Número total de las secuencias.....	141
La triadicidad en las secuencias de los usos no canónicos.....	142
El papel del objeto.....	146
Iniciativas de los usos convencionales y simbólicos de los objetos.....	149
Comparación con investigaciones previas.....	153
<b>Capítulo 6. Los usos y los significados indiferenciados de los objetos.....</b>	<b>157</b>
Grados de introducción en las secuencias de usos canónicos y simbólicos.....	157
Mediadores comunicativos de uso de los objetos en las secuencias de usos canónicos y simbólicos.....	165
Demostraciones distantes canónicas.....	165
Demostraciones inmediatas canónicas.....	174
Ostensiones.....	178
1. Ostensiones de mostrar.....	178
2. Ostensiones de ofrecer.....	179
Demostraciones distantes simbólicas.....	182
Demostraciones inmediatas simbólicas.....	192
Ostensiones.....	195
1. Ostensiones de mostrar.....	195
2. Ostensiones de ofrecer.....	196
Gestos indiciales.....	197
Producción de mediadores comunicativos por los niños en las secuencias de usos canónicos y simbólicos.....	198
A modo de conclusión.....	202

<b>Capítulo 7. Emergencia de los usos y los significados simbólicos de los objetos.....</b>	<b>209</b>
Grados de introducción en las secuencias de usos canónicos y simbólicos.....	210
Mediadores comunicativos de uso de los objetos en las secuencias de usos canónicos y simbólicos.....	214
Demostraciones distantes canónicas.....	215
Demostraciones inmediatas canónicas.....	221
Ostensiones.....	225
1. Ostensiones de mostrar.....	225
2. Ostensiones de ofrecer.....	226
Gestos indiciales.....	228
Usos canónicos de los niños con y sin mediación verbal del adulto.....	228
Demostraciones distantes simbólicas.....	231
Demostraciones inmediatas simbólicas.....	236
Ostensiones.....	244
1. Ostensiones de mostrar.....	244
2. Ostensiones de ofrecer.....	246
Gestos indiciales.....	248
1. Gestos de señalar.....	248
2. Gestos indiciales – otros.....	250
Usos simbólicos de los niños con y sin mediación verbal del adulto.....	252
Producción de mediadores comunicativos intencionales por los niños en las secuencias de usos canónicos y simbólicos.....	265
Ostensiones de los niños durante las secuencias canónicas.....	265
Gestos indiciales de los niños durante las secuencias canónicas.....	269
Ostensiones de los niños durante las secuencias simbólicas.....	271
Gestos indiciales de los niños durante las secuencias simbólicas...	275
Algunas conclusiones.....	278
 <b>Capítulo 8. Sustitución de los usos: la generación y atribución de nuevos significados.....</b>	 <b>283</b>
Grados de introducción en las secuencias de usos canónicos y simbólicos.....	283
Mediadores comunicativos de uso de los objetos en las secuencias de usos canónicos y simbólicos.....	289
Demostraciones distantes canónicas.....	289
Demostraciones inmediatas canónicas.....	295
Ostensiones.....	296
1. Ostensiones de mostrar.....	296
2. Ostensiones de ofrecer.....	300
Gestos indiciales.....	302
1. Gestos de señalar.....	302
2. Gestos indiciales – Otros.....	303
Usos canónicos de los niños con y sin mediación verbal del adulto.....	304
Demostraciones distantes simbólicas.....	309

Demostraciones inmediatas simbólicas.....	314
Ostensiones.....	316
1. Ostensiones de mostrar.....	316
2. Ostensiones de ofrecer.....	321
Gestos indiciales.....	324
1. Gestos de señalar.....	324
Usos simbólicos de los niños con y sin mediación verbal del adulto.....	326
Producción de mediadores comunicativos intencionales por los niños en las secuencias de usos canónicos y simbólicos.....	338
Ostensiones de los niños durante las secuencias canónicas.....	338
Gestos indiciales de los niños durante las secuencias canónicas....	340
Ostensiones de los niños durante las secuencias simbólicas.....	341
Gestos indiciales de los niños durante las secuencias simbólicas...	347
Los niveles de los usos simbólicos en los niños.....	350
Conclusiones.....	359
<b>Conclusiones.....</b>	<b>365</b>
<b>Referencias bibliográficas.....</b>	<b>379</b>

## INTRODUCCIÓN

Hace unos meses, un amigo me preguntó acerca del tema del presente trabajo y cuando sólo empezaba a contarle, me interrumpe y me dice que para qué hacer un trabajo sobre la construcción de los primeros significados simbólicos si Piaget ya lo hizo y además de forma excelente y muy original. Le respondí que compartía con él la opinión sobre la manera tan fresca, sistemática y creativa con la que Piaget abordaba el desarrollo de los símbolos en los niños pero que nuestra mirada era algo distinta. Que era cierto que nuestro punto de partida eran posiblemente, si no las mismas preguntas, sí preguntas muy semejantes, que no sólo Piaget se ha planteado sino muchos más, sobre cómo se construye el conocimiento, pero que la respuesta que nos legó no nos satisfacía del todo, ya que para Piaget el pensamiento, y con él las primeras manifestaciones de función simbólica, es el resultado del encuentro del sujeto en solitario con el objeto. Su mirada era diádica (observaba al niño y al objeto en interacción), lo que en gran parte le llevó a considerar los símbolos (o mejor, el juego simbólico) como expresión de los esquemas de asimilación deformantes.

Para sacar al sujeto de su papel de inventor y hacedor solitario de símbolos es necesario tomar en serio a Vygotski cuando afirma que el origen del pensamiento, de la comunicación consigo mismo como también lo llama, hay que buscarlo en la comunicación (con los otros), por lo que se vuelve imperante considerar al adulto, en su papel de mediador entre el niño/a y el mundo a través de los signos, de los distintos sistemas de signos. Y si además asumimos, como dice Peirce (y Vygotski), que no hay pensamiento sin signos, se hace doblemente imprescindible mirar no sólo al niño y al objeto, sino también al adulto, como poseedor de esos sistemas de signos que utiliza para representar y comunicarse con los niños/as. En el presente trabajo hemos optado por una mirada triádica predidáctica convencidos de que los bebés en su proceso de adquisición de los usos y los significados de los objetos requieren la participación del adulto. Desde la posición pragmática y semiótica adoptada hemos colocado el énfasis en los usos de los objetos, en “cómo hacer cosas con los objetos” en contextos comunicativos como vía de acceso al conocimiento.



Los símbolos, históricamente, han sido y siguen siendo un tópico difícil de definir y, por lo tanto, de investigar. Una razón para esta dificultad es que es difícil aprehenderlos como un fenómeno único y simple. A pesar de esta dificultad, nos topamos con ellos a cada momento. Son medios de expresión que usamos cuando nos comunicamos e interactuamos unos con otros. También los utilizamos para conocer la realidad y crear mundos posibles a partir de esa realidad. Si queremos comprender cómo llegan a ser un medio de conocimiento y expresión específica cultural y humana es necesario conocer cómo los niños se los van apropiando en su proceso de desarrollo psicológico. Y es precisamente en este reto donde se sitúa esta investigación.

El presente trabajo está organizado en tres partes. La primera parte (capítulos 1 a 3) está dedicada a explorar una serie de planteamientos teóricos, desde los cuales se perfilan distintas preguntas, hasta arribar a nuestra propia postura acerca de cómo abordar el origen de los usos simbólicos de los objetos. A continuación (capítulo 4) mostramos el camino que seguimos tanto en la búsqueda de respuestas a nuestras preguntas, como para la contrastación de nuestros supuestos. La tercera parte del trabajo (capítulos 5 a 8) contiene los resultados encontrados en los tres momentos de la investigación.

En la primera parte planteamos la complejidad de la conceptualización de los símbolos. Partimos del origen del término hasta el nacimiento de la disciplina que tiene como objeto de estudio a los signos, resumiendo semejanzas y diferencias entre la semiología de Saussure y la semiótica de Peirce, así como las implicaciones que pueden tener para la psicología evolutiva de la primera infancia (capítulo 1). En el siguiente capítulo nuestro propósito es identificar los avances empíricos y conceptuales sobre los símbolos en la psicología del desarrollo. Abordamos dos grandes posturas sobre el origen de los símbolos. Estos planteamientos difieren en términos de las asunciones básicas que los guían. En el primero de ellos asumen la existencia de conocimientos semánticos, transparentes y literales de la realidad, lo que los lleva a concebir a los símbolos como copias de esas representaciones primarias innatas que hacen su aparición una vez que maduran ciertos mecanismos heredados biológicamente. A esta posición modular que defiende el origen innato y preformado del símbolo le siguen otras posiciones que asumen que el conocimiento se construye, y, por lo tanto, los símbolos. Desde las tres grandes Escuelas de la psicología evolutiva parece imposible que el punto

inicial se caracterice por un conocimiento semántico preformado y absoluto, aunque una diferencia clave entre la Escuela de Piaget, la de Wallon y la de Vygotski es si asumen y hasta dónde el origen social de los símbolos en la ontogénesis. Completamos la revisión de cada uno de ellos trazando el rumbo que han seguido sus ideas. El último capítulo de esta parte lo dedicamos a desarrollar nuestra postura pragmática y semiótica sobre el origen de los significados convencionales relativos a los usos de los objetos y, a partir de ahí, de los usos simbólicos. Postura que siempre está presente como telón de fondo en los capítulos que le preceden y a partir de la cual surgen los interrogantes de la investigación.

En la segunda parte nos damos a la tarea de narrar todo lo relacionado con la forma en que llevamos a cabo la presente investigación. Exponemos los motivos que nos llevaron a decantarnos por el método observacional, el análisis microgenético y tomar como unidad de análisis la tríada interactiva compuesta por el/la niño/a, el objeto y el adulto dentro de un diseño de tipo evolutivo longitudinal. La observación posibilita el que encontremos muchas cosas que de antemano es difícil de prever, pero al mismo tiempo conlleva una inversión muy alta en tiempo, dedicación y paciencia.

Enseguida viene lo que fuimos encontrando y nos pareció importante como elementos que nos permiten dar respuesta a las preguntas planteadas. Pero como suele suceder en estos menesteres, estos mismos datos nos llevan a nuevos interrogantes. Esta tercera parte, conformada por los resultados obtenidos en la presente investigación, abarca cuatro capítulos. En el primero de ellos (capítulo 5) presentamos datos globales en torno a las prácticas que realizan las díadas con los objetos para dar una idea de conjunto y tenerlo como marco de referencia al adentramos en el análisis más detallado de los procesos de cambio en los usos y significados dados a los objetos en cada una de las edades de los niños/as. En el capítulo 6 presentamos lo que encontramos a los 9 meses, en el capítulo 7 lo de los 12 meses y en el capítulo 8 lo encontrado a los 15 meses de edad de los niños/as. Nuestros ejes de exploración y análisis son básicamente los grados de introducción en los niveles de uso de los objetos tanto convencionales como simbólicos y la articulación entre estos niveles de uso de los objetos y los mediadores comunicativos semióticos relativos a dichos usos. Para cada una de las edades, en nuestro punto de mira se hallan los *procesos* y el *cómo* de la interacción adulto – niño – objeto que hace que se vaya produciendo el despegue progresivo hacia

los significados simbólicos desde los convencionales. Más precisamente se trata de saber cómo es la naturaleza de ese despegue simbólico: qué tipos de significados simbólicos son los primeros, cuáles les siguen y así sucesivamente. La gran apuesta de esta investigación es que los símbolos ni se apoyan en los esquemas sensoriomotores de acción del sujeto solitario ajenos a cualquier convención, ni parten de ninguna realidad obvia y literal. La apuesta seguida es que los significados simbólicos necesariamente se tienen que apoyar en significados relativos a los objetos que ya están gobernados por reglas públicas. En otras palabras, los significados simbólicos se apoyan en significados relativos a los objetos que ya son convencionales. De modo que los significados simbólicos no constituyen estratos de sentido segundo, sino por lo menos, de tercer o cuanto sentido. Si tenemos razón, entonces todo eso sólo sería la punta de un enorme iceberg que circula por debajo y que está hecho a base de los sistemas semióticos contruidos desde la comunicación entre el adulto (como guía) y el niño *acerca, de, sobre*, los objetos de la vida diaria.

Por el momento, ya sólo nos queda esperar que el lector, conforme se vaya adentrando en el trabajo, descubra y se maraville ante las sorpresas que fuimos encontrando. Probablemente lo que resulte de esta aventura se deberá no sólo a lo expresado a lo largo del trabajo, sino también a la reconstrucción que haga el mismo lector de nuestro trabajo.

## **CAPÍTULO 1**

### **LOS SÍMBOLOS**

Sin los sistemas de signos, entre ellos los símbolos, no habría poesía, ni música, tampoco sería posible la existencia de los diversos sistemas de creencias, como la religión, los mitos o la ciencia. En sintonía con Vygotski, sin los sistemas de signos no sería posible la comunicación humana, sin signos no sería posible entrar en contacto (social) consigo mismo (Montero, 2006; Rodríguez y Palacios, 2007, *en prensa*), ni sería posible transformar y regular nuestras circunstancias, ni el comportamiento de los otros ni el propio. En pocas palabras, los sistemas de signos están implicados en todas las dimensiones en las que se halla el ser humano, ya sea para hacerla posible, complicarla o simplificarla, para gozarla o sufrirla.

Pero a pesar de que el comportamiento simbólico se encuentra entre los rasgos más característicos de los humanos y aunque en cierta forma el progreso de la cultura se basa en esta condición simbólica, cuestiones tan básicas como qué son los símbolos, cuál es su origen, para qué sirven, cuáles son sus funciones, hacia dónde apuntan, etc., quedan aún abiertas (ver discusión en Rodríguez, 2006). Solamente detengámonos a pensar por un momento en el primer año de vida de los niños y las niñas, o si tenemos la oportunidad de tenerlos cerca de nosotros observémoslos, para constatar, casi de inmediato, que no usan los símbolos ni los comprenden como tales cuando las personas que los cuidan y les prodigan cariño los usan en su comunicación e interacción cotidiana con ellos. Así, aunque los bebés nacen en un mundo lleno de símbolos, son acogidos por tanto en un mundo que es social desde el inicio, sin embargo, hasta finales del primer año no los usan para pensar y/o comunicarse con los demás en su interacción diaria. Tenderemos ocasión de volver sobre la polémica que suscita este punto más adelante (Bonnet, 1980, 1983).

Por otro lado, los símbolos no constituyen un fenómeno simple y uniforme, por lo que dependiendo de cómo se responda a las preguntas que acabamos de formular, obtendremos respuestas muy distintas acerca de la naturaleza de los símbolos.

Para iniciar nuestro viaje por el mundo de los símbolos, a lo largo de este capítulo, nos ocuparemos de algunas de las cuestiones planteadas previamente. Comenzaremos abordando, a modo de introducción, la dificultad y complejidad que seguimos encontrando hoy para ponernos de acuerdo acerca de qué es un símbolo. Después de esto nos dedicaremos de una manera más precisa del origen del término, lo que nos permitirá, por último, detenernos en el surgimiento de la ciencia de los signos y del lugar de los símbolos ahí dentro.

¿Falta de consenso sobre qué son los símbolos?

Tan pronto como nos acercamos al mundo de los símbolos nos enfrentamos con el problema de especificar o delimitar lo que son. Situación un tanto paradójica si consideramos que ya Cassirer (1944/1977) definía al hombre más como un animal simbólico que como un animal racional, argumentando que el concepto de animal racional no abarca la riqueza y la diversidad de las formas de vida cultural (formas simbólicas) del ser humano. Eco (1973/1994) también asiente con esta forma de definir al hombre cuando afirma que el lenguaje verbal, los ritos, las instituciones, las relaciones sociales, las costumbres, etc., son formas simbólicas. Posiblemente este carácter simbólico lleva a concebir de distintas formas el concepto de símbolo, a hacerlo complejo, dándole distintos usos y por lo mismo asignándole diversos significados. Peirce (1965/1987, 1988) señala que la palabra símbolo tiene tantos significados que sería un perjuicio al lenguaje añadirle otro, y el mismo Eco (1973/1994) remarca que, a lo largo de la historia del pensamiento, los símbolos se han definido de tantas maneras y tan ambiguas que ya no sabemos con qué identificarlos.

Unos años más tarde, Eco (1984/2000) retoma este asunto en otra de sus obras y señala que en el discurso teórico sobre el símbolo rara vez es definido ese término, que aún no sabemos en qué consiste un símbolo. Para ilustrar lo anterior recurre, como primera instancia, al Diccionario Filosófico de Lalande, en el que después de varias definiciones y las discusiones de los expertos llega a la conclusión de que el símbolo es demasiadas cosas y ninguna, que no se sabe qué es, por lo que finalmente Eco acaba hablando de “selva simbólica” (ver discusión en Rodríguez, 2006; Rodríguez y Moro,

2002). Y más adelante continúa diciendo que, a diferencia del término signo, la palabra símbolo no es un término del lenguaje corriente sino “un término del lenguaje culto que el lenguaje pseudocotidiano toma en préstamo suponiendo que está mejor definido en los contextos teóricos pertinentes” (p. 233), por lo que finalmente, símbolo se usa como sinónimo de signo, existiendo una preferencia en algunas ocasiones por parecer más culto. Nosotros entendemos que esta apreciación que hace Eco sobre el uso actual del término “signo” como perteneciente al lenguaje corriente y “símbolo” al lenguaje culto, así como que uno es sinónimo del otro, es un fenómeno más contemporáneo producto de los diversos usos que se les ha dado a lo largo de su historia, porque si nos vamos al origen de estas palabras nos damos cuenta que ambas surgen y son usadas en el ámbito filosófico con connotaciones distintas.

El signo y el símbolo tienen un origen histórico diferente

En su origen el signo y el símbolo están bien diferenciados. Tienen significados distintos. No son equivalentes ni sinónimos.

El término signo, primero en griego σημειον y luego en latín *signum*, aparece como término técnico-filosófico en el siglo V con Parménides (510 – 450 A. C.) e Hipócrates (460 – 370 A. C.) y se usa como sinónimo de prueba, indicio o síntoma. Cada vez que Parménides usa el término signo, habla de una prueba evidente, de un principio de inferencia. Por su parte, Hipócrates encuentra la noción de indicio en los médicos que le precedieron y para él el síntoma es equívoco si no se le valora contextualmente. En esto vemos reflejada la ecuación representativa del pensamiento inferencial del tipo: si  $p$  entonces  $q$ , siempre y cuando estén presentes  $y$  o  $z$ . De esta manera el síntoma cumple una función símica en el acto de la inferencia. Asimismo, para Aristóteles (384 – 322 A. C.) en la Retórica, el signo siempre se entenderá como principio de inferencia (véase Eco, 1984/2000).

Por otro lado, la palabra símbolo, del latín *symbolum* y éste del griego σύμβολον, significa etimológicamente “lanzar unido”, “hacer coincidir”. En los Collected Papers (CP), Peirce refiere que los griegos usaban “lanzar unido” para significar el hacer un contrato o una convención. “De hecho, tempranamente ya y con frecuencia, encontramos símbolo (σύμβολον) usado para significar una convención o un contrato”

(CP 2.297, en Peirce, 1965/1987, p. 272). Por otro lado, Aristóteles es reacio a utilizar el término “semeion” (σημειον) para referirse a las palabras o nombres. Al referirse a ellos utiliza el término σύμβολα (símbolos) porque se originan por acuerdo, por convención. Entonces, las palabras o los nombres se convierten en símbolos por convención; son signos convencionales.

Aclarado así, brevemente, el origen histórico de signo y símbolo, vamos a dar un salto muy grande, hasta finales del siglo XIX y principios del XX para ubicarnos en el nacimiento de la ciencia cuyo objeto de estudio son los signos.

## Dos aproximaciones: la semiología y la semiótica

A Ferdinand de Saussure (1857 – 1913) se le reconoce como “el padre” de la semiología, mientras que a Charles Sanders Peirce (1839 – 1914) de la semiótica. Son contemporáneos, coinciden en el tiempo pero no en sus ideas acerca del signo. El primero parte de la lingüística y el segundo de la filosofía (Castañares, 1985, 2002).

### *La semiología*

Saussure (1916/2001) acuña esta denominación a partir del término griego “semeion”, signo, del que ya nos hemos ocupado previamente, aunque él lo reviste de otro sentido. Ubica la semiología dentro de la psicología; de manera más específica considera que debe ser parte de la psicología social, dejándole como tarea al psicólogo determinar el punto exacto de su ubicación. La define “*como la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social.*” (p. 43), cuya misión será decirnos en qué consisten los signos y las leyes que los rigen.

Al referirse a la semiología como la ciencia que estudia los signos incluye como parte de esta ciencia no sólo a la lengua sino también a otros sistemas de signos como la escritura, el alfabeto de los sordomudos, los ritos, las formas de cortesía, las señales militares, etc., aunque para él, el más importante de todos ellos es la lengua, ya que lo considera como el más complejo y el más extendido de los sistemas de expresión, así

como el más característico de todos, postulándolo como el que se puede erigir en el modelo general de toda semiología.

Al tomar como eje la lengua, Saussure define al signo como una diada o de manera dicotómica, compuesto por dos elementos relacionados íntimamente entre sí pero opuestos porque cada elemento de la diada se define y se diferencia del otro negativamente, siendo lo que el otro no es. Rodríguez (2006) y Rodríguez y Moro (1999) usan la expresión “signo bicéfalo” para referirse a esta manera de Saussure de definir al signo. Según Saussure (1916/2001) el signo lingüístico es una entidad psíquica de dos caras; une un concepto y una imagen acústica (entendiendo por esta última una huella o representación psíquica del sonido) y no una cosa y un nombre. Pero antes de llegar a la forma final de su definición, primero es necesario reemplazar los términos imagen acústica y concepto, como él lo hizo, por significante y significado respectivamente, aduciendo que tienen la ventaja de señalar la oposición entre ellos. El signo lingüístico designa, pues, el conjunto o la totalidad resultante de la asociación de un significante a un significado.

El signo lingüístico, definido de esa forma, es arbitrario de acuerdo con Saussure. Pero también menciona que todo medio de expresión social, y la lengua está entre estos hechos sociales, se apoya en principio en un hábito colectivo, en una convención; están fijados por reglas. De aquí se desprende que la lengua es un sistema de relaciones arbitrarias pero establecidas por convención, por lo que finalmente tenemos que el signo lingüístico es arbitrario y convencional, además de poseer un carácter lineal o temporal (Saussure, 1916/2001). Lo arbitrario está en el lazo que une el significante al significado y este carácter arbitrario es una de las principales características de la lengua. Además, lo arbitrario lo entiende como que el significante es inmotivado en relación con el significado, es decir, que el significante no guarda ningún lazo natural con el significado en la realidad. Visto así el signo, Saussure lo despoja de su significado inicial, quitándole cualquier intento y sentido de inferencia lógica. El signo de Saussure deja de ser principio de inferencia. Asimismo, al ser una entidad psicológica, se queda al nivel de la representación solamente, en la que el objeto no participa, después de todo, como lo mencionamos previamente, el signo no une un objeto y un nombre, sino dos representaciones: la del sonido y la del concepto.



Por otra parte, Saussure se apoya precisamente en el carácter arbitrario del signo lingüístico para definir al símbolo en oposición al signo. En este sentido, el símbolo se caracteriza por ser motivado en parte, por no ser completa o absolutamente arbitrario. El carácter del símbolo radica en tener algún tipo de vínculo o lazo natural entre el significante y el significado, concibiendo el vínculo o lazo natural como una relación racional. “[...] el símbolo guarda una relación racional con la cosa significada [...] pero en cuanto a la lengua, sistema de signos arbitrarios, esa base falta” (Saussure, 1916/2001, p. 99). Pone como ejemplo de símbolo de la justicia a la balanza, objeto que considera que no podría reemplazarse fácilmente por cualquier otro, mientras que recurre, entre otros, a hermana, *sister* o *soeur* como ejemplos de signos, en el que no hay motivo alguno para preferir alguno de ellos.

Atribuyéndole lo convencional y lo arbitrario del signo lingüístico a los otros sistemas de signos, de manera particular al símbolo, podemos decir que el símbolo de Saussure es convencional y motivado (o no absolutamente arbitrario), esto es, por su carácter convencional el símbolo se constituye como tal a partir del acuerdo, de la convención social por el simple hecho de ser parte de esos medios de expresión social. Esa relación racional que dice que existe entre significante y significado en el símbolo, también tiene historia, se transmite de generación en generación, hay reglas por las que se rige, es el producto de la convención social y por eso mismo se apoya en el hábito colectivo. Pero en relación con el carácter motivado del símbolo, si éste se distingue del signo lingüístico por no ser totalmente arbitrario, llega un momento en el que ya no entendemos si esa característica es la que realmente puede diferenciar al símbolo del signo porque Saussure admite grados de arbitrariedad en los signos lingüísticos. Plantea que sólo una parte de estos signos son absolutamente arbitrarios, mientras que otros están relativamente motivados (variando lo anterior en cada idioma). Así, para él, veinte es inmotivado pero diecinueve no lo es en el mismo grado; presenta una motivación relativa, al evocar los términos de que se compone (diez, nueve) y otros que le están asociados (diecisiete, dieciocho, diez mil). Con esto en mente, no nos queda más que indicar cierta inconsistencia y ambigüedad en el criterio que utiliza Saussure para diferenciar un signo de un símbolo.

Para cerrar este apartado, no olvidemos que la significación, para Saussure, es el producto de esa unión del significante con el significado, y que su manera de concebir

los signos deja fuera al referente, al que prácticamente no le prestó atención. Ya antes que nosotros, otros autores han echado de menos el objeto en el signo de Saussure (Eco, 1976/1977; Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez, 2006; Rodríguez y Moro, 1999; Zecchetto, 1999). Además, Eco (1968/1972) señala que si nos quedamos con la concepción de Saussure sobre el signo excluimos del campo de la semiótica a muchos fenómenos que se llaman semióticos o que son de su competencia, por ejemplo, la zoosemiótica (ver sugerente discusión al respecto en Riba, 1990).

### *La semiótica*

Peirce, según Marafioti (2004), retomó el concepto de semiótica de John Locke (1643 – 1704). Y Peirce, a diferencia de Saussure quien recurre a la dicotomía o al número dos para orquestar su teoría semiológica, tales como lengua (social) – habla (individual), significante – significado, arbitrario (inmotivado) – racional (motivado), sincronía – diacronía, etc., recurre al número tres o a las tríadas. De hecho Peirce menciona que, en filosofía, él tiene inclinación hacia el número tres (CP 1.355, en Peirce, 1965/1987). Esta inclinación la vemos plasmada en los grandes temas a los que le dedicó gran parte de su vida: las categorías universales por las cuales puede ser comprendida toda la realidad, en las partes que componen la lógica entendida como semiótica, en la misma definición de signo, en la clasificación de los signos, que lo hace en tres tricotomías, etc. Así pues, si con Saussure tenemos dicotomías en relación dialéctica, con Peirce encontramos tricotomías, divisiones ternarias o tríadas, que en ningún momento se pueden reducir a dicotomías. Detengámonos, aunque sea brevemente, en cada una de estas cuestiones.

### *La lógica como semiótica*

Peirce, en diferentes momentos de su vida y obra, nos cuenta que emplea el término “lógica” para referirse a una semiótica general. Por ejemplo, en una carta que le envía a Lady Welby con fecha de marzo 14 de 1909 (en Peirce 1977/1987) le dice que definió la lógica como la ciencia general de la relación de los símbolos con sus objetos, pero él mismo se corrige diciéndole que el lógico no debe limitarse sólo a los símbolos, sino a toda clase de signos; ni tampoco debe limitarse a las relaciones de los signos con sus objetos, sino también a su relación con su interpretante, y enseguida la alerta de que

esté en peligro de caer en algún error como consecuencia de limitar sus estudios a los lenguajes arios, y en ese sentido, dedicarse tanto a las palabras. Esta llamada de atención, muy bien puede aplicarse a Saussure, dado que el interés de Lady Welby es similar al interés del lingüista ginebrino.

En los *Collected Papers* también encontramos que la lógica, “en sentido general, es sólo otro nombre de la semiótica, la doctrina cuasi necesaria o formal de los signos” (2.227, en Peirce 1965/1987, p. 244); o que la lógica,

[...] En su sentido más amplio, es la ciencia de las leyes necesarias del pensamiento o, aún mejor (pues el pensamiento se lleva a cabo siempre por medio de signos), es una semiótica general, que trata no sólo de la verdad, sino también de las condiciones generales de los signos como tales (aquello que Duns Escoto llamó *grammatica speculativa*) y también de las leyes de la evolución del pensamiento, que al coincidir con el estudio de las condiciones necesarias de la transmisión del significado mediante signos de una mente a otra y de un estado mental a otro debería ser llamado *rethórica speculativa*, para aprovechar una vieja asociación del término, pero que me conformo con denominar de una manera inexacta *lógica objetiva* (CP 1.444, en Peirce 1965/1987, p. 215).

Este último extracto de la obra de Peirce nos lleva de la mano y directamente a la identificación de las tres ramas que comprende su semiótica: 1) el estudio de las condiciones necesarias para que un signo sea tal que denomina gramática semiótica; 2) el establecimiento de los criterios para considerar que algo es verdadero por medio de los signos que llama lógica crítica y 3) la determinación de las condiciones para la comunicación y el desarrollo de los signos que nombra retórica universal (Marafioti, 2004).

#### Las categorías universales

Peirce plantea que en la experiencia o en los fenómenos se encuentran tres elementos, a los que denomina categorías. Son las categorías más universales de los elementos de cada experiencia, esto es, que más allá de estos tres elementos no puede encontrarse nada más en el fenómeno (CP 1.347, 1.417, 1.418, 2.84, en Peirce 1965/1987). Inicialmente a estas tres categorías las llamó Cualidad, Relación y Representación, luego les cambió el nombre a dos de ellas, quedando como Cualidad, Reacción y Mediación. Sin embargo, prefiere como términos científicos para sus

categorías los de Primeridad, Segundidad y Terceridad por ser palabras nuevas y sin asociaciones previas (CP 4.3, en Peirce 1965/1987). Antes de caracterizar estos elementos de Primeridad, Segundidad y Terceridad, no queremos dejar de mencionar que Peirce nos advierte que estas categorías son ideas muy generales, muy amplias e indefinidas, lo que hace que solamente alcancemos una vaga aprehensión de sus significados y que nos resulte difícil el captarlas.

Primeridad. Para Peirce, la Primeridad comprende las cualidades de los fenómenos. Estas cualidades son lo que son en sí mismas, al margen de cualquier otra cosa; y el ser en sí mismo sólo puede ser una posibilidad (CP 1.259, 1.418). Cuando se pregunta qué es una cualidad, se responde que es una mera potencialidad abstracta; que el ser de la cualidad es la posibilidad (CP 1.422). También caracteriza lo primero como lo indeterminado (lo que lo lleva final y nuevamente a lo posible). Pero no la indeterminación de la homogeneidad sino de la variedad, porque lo primero está lleno de vida y variedad, y la variedad es sólo potencial, no está definidamente allí (CP 1.373).

En la carta del 12 de octubre de 1904 le comenta a Lady Welby que las cualidades típicas de la Primeridad son las cualidades del sentir, las meras apariencias, la impresión total no analizada, ni pensada como un hecho real sino como una cualidad. Es la cualidad de aquello de lo que tenemos inmediata conciencia. Por lo tanto, lo primero debe estar presente y ser inmediato. Y este presente inmediato, si pudiéramos captarlo, no tendría otro carácter que su Primeridad, al concebir que la idea de lo absolutamente primero debe estar completamente separada de toda concepción o referencia (CP 1.342, 1.357). Así, lo primero predomina en la sensación, en tanto es distinta de la percepción objetiva. La idea de primero también predomina en la idea de frescura, vida, libertad; entendiendo lo libre como aquello que no tiene nada detrás de sí que determine sus acciones. Lo mismo sucede con la idea de ser, aunque en la idea de ser predomina la Primeridad por su carácter de autosuficiencia (CP 1.302). En resumen, la Primeridad es aquello que es como es, en sí misma, sin referencia a ninguna otra cosa.

Segundidad. Esta segunda categoría de elementos de los fenómenos comprende los hechos reales, la acción, la realidad, la reacción. Según Peirce, este elemento de hechos reales es el rasgo siguiente de mayor simplicidad común a todo lo que se presenta ante la mente. Las cualidades, como expresamos antes, son en cierto modo vagas y potenciales en la medida en que son generales; en cambio, un acontecimiento es perfectamente individual. El hecho “tienen lugar”. Sucede o tiene su aquí y ahora (CP 1.322, 1.419, 1.432).

En la carta que Peirce envía a Lady Welby el 12 de octubre de 1904, vemos que define la Segundidad como el modo de ser de aquello que es tal como es, con respecto a una segunda cosa, pero con exclusión de toda tercera cosa. Asimismo, vemos que para él, la Segundidad genuina, en términos generales, consiste en que una cosa actúa sobre otra: la acción bruta. Acota el término de acción o fuerza bruta, excluyendo la idea de cualquier ley o razón porque en la medida que aparecieran éstas se presenta la Terceridad. En otro momento de su obra también vemos reflejada estas ideas. Se pregunta qué es el hecho y dice que es lo contingente, lo accidentalmente real; es cualquier cosa que implica una necesidad incondicional, es decir, la fuerza bruta: la fuerza sin ley o razón (CP 1.427).

La idea de segundo predomina en las ideas de causación y de fuerza estática. También el objeto de experiencia, como realidad, es segundo. La realidad, entonces, es algo bruto y precisamente por eso mismo en la idea de realidad predomina la Segundidad, ya que lo real es aquello que insiste en que se lo reconozca como otra cosa o algo distinto de la creación de la mente. Por lo tanto, la Segundidad es el carácter predominante de lo que ha sido hecho (CP 1.24, 1.325, 1.342, 1.343).

Hasta el momento hemos visto que la cualidad es un elemento de los fenómenos y el hecho, la realidad, es otro. Ahora demos paso al tercero de ellos, al pensamiento o representación.

Terceridad. La tercera categoría de elementos de los fenómenos consiste, de acuerdo con Peirce, en aquello que denominamos leyes, hábitos, pensamiento. La idea de significado no se puede reducir a las de cualidad y reacción, dado que toda genuina relación triádica implica un significado o pensamiento, pues el significado es una relación triádica. Y una relación triádica no se puede expresar por medio de relaciones

diádicas únicamente (CP 1.345, 1.420). En otras palabras, la Terceridad implica la idea de representación en tanto mediación. De hecho, le escribe a Lady Welby el 12 de octubre de 1904 que la Terceridad es el modo de ser de aquello que es tal como es, al relacionar una segunda cosa y una tercera entre sí; que un tercero es algo que pone a un Primero en relación con un Segundo. Esta misma idea la materializa nuevamente en los *Collected Papers* (1.337) cuando afirma que por tercero entiende el medio o enlace colectivo entre el primero y el último absoluto, o cuando dice que un tercero tiene un modo de ser que consiste en la Segundidad que determina el modo de ser de una ley o concepto (CP 1.535).

La concepción de tercero es la de un objeto que está relacionado con los otros dos de tal modo que uno de éstos debe estar relacionado con el otro en la misma forma en que el tercero está relacionado con ese otro (CP 1.556). Con esta concepción de tercero fácilmente nos damos cuenta que un signo, desde la concepción de Peirce, es una especie de tercero. La Terceridad, en su forma genuina, es la relación triádica existente entre un signo o *representamen*, su objeto y el pensamiento interpretante, que es en sí mismo otro signo. Aquello que se representa en el signo se denomina su objeto; lo que trasmite se llama su significado, y la idea que origina su interpretante, pues el objeto de la representación sólo puede ser una representación de la que el interpretante es la primera representación, y así hasta el infinito (Carta a Lady Welby del 12 de octubre de 1904; CP 1.339).

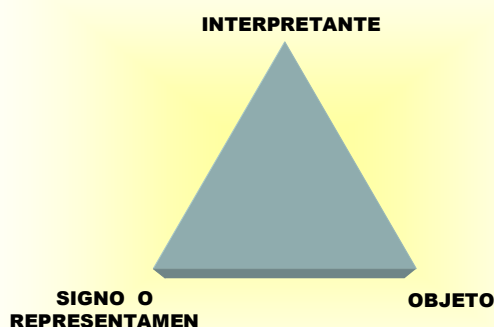
Con esta categoría de Terceridad nos hemos visto inmersos de lleno en el signo de Peirce. Enseguida trataremos de caracterizarlo.

## Signo

Según Eco (1973/1980), en la perspectiva de Peirce toda vida mental es organización sígnica, por lo que la noción de signo es el elemento fundamental de su semiótica. Como acabamos de indicar, Peirce propone un signo triádico. Este signo triádico lo podemos representar por medio de un triángulo, en el que en cada vértice asignamos a cada uno de los tres componentes del signo (Figura 1.1). Esta manera gráfica nos permite mostrar que el signo o *representamen* está en relación con su objeto y con su interpretante al mismo tiempo, y que el hecho de que podamos identificar a los tres elementos constitutivos del signo (haciéndolos discretos), no significa que cada uno

de ellos tenga existencia con independencia o sin estar estrechamente unidos entre sí; es en la relación triádica en la que cada componente adquiere sentido.

*Figura 1.1*  
Esquema del signo triádico.



Peirce define al signo como algo que, para alguien, representa o se refiere a otra cosa en algún aspecto o carácter (Carta a Lady Welby del 23 de diciembre de 1908; CP 2.228). Esto es, para que algo sea un signo debe representar alguna cosa denominada su objeto; el signo está en lugar de su objeto (pero no en todos sus aspectos). Además, el signo se dirige a alguien, crea o determina en ese alguien un signo equivalente o más desarrollado que denomina interpretante del primer signo (CP 2.228, 2.230). Esta concepción del signo la expresa, en otro momento, de la siguiente forma:

Un *Signo o Representamen* es un Primero que está en una relación triádica genuina tal con un Segundo, llamado su *Objeto*, que es capaz de determinar un Tercero, llamado su *Interpretante*, para que asuma la misma relación triádica con su Objeto que aquella [aquella] en la que se encuentra él mismo respecto del mismo Objeto (CP 2.274, en Peirce 1965/1987, p. 261).

Califica esta relación triádica de genuina porque sus tres elementos están ligados de tal manera que no consiste en ningún complejo de relaciones diádicas.

En su artículo titulado *Some consequences of four incapacities* publicado en 1868, Peirce sostiene, entre otras cosas, que un signo como tal tiene tres referentes: 1) es un signo para algún pensamiento/interpretante que lo interpreta; 2) es un signo (está en lugar de) para algún objeto del que es equivalente en ese pensamiento, y 3) es un signo en algún aspecto o cualidad que lo pone en conexión con su objeto. Lo que quiere decir que el signo no representa la totalidad del objeto sino que lo representa desde un determinado punto de vista o con el fin de alguna utilización práctica; en este punto es llamativa la estrecha relación que encontramos con Piaget cuando dice que el objeto íntegramente no puede llegar a ser conocido, que el objeto se aleja siempre.

Ahora bien, como consecuencia de que todo signo determina un interpretante, que es también un signo, tenemos que un signo se apoya y da nacimiento a otro, y especialmente, un pensamiento produce otro pensamiento (CP 2.94, 2.229). Esta concepción peirciana del signo como el envío de un signo a otro signo, comparte el sentido inicial que se le dio al signo. Tal como lo apuntamos en párrafos anteriores, la idea original de signo no se basa en la igualdad o equivalencia, sino en la inferencia, en la interpretación, en la dinámica de la semiosis. El signo en su origen histórico no corresponde al modelo " $a = b$ ", sino al modelo "*si a entonces...*", por lo que en realidad el signo es lo que siempre nos hace conocer algo más. Ya el 12 de octubre de 1904 Peirce le escribía a Lady Welby que todo nuestro pensamiento y conocimiento se da por medio de signos y que un signo es algo mediante cuyo conocimiento conocemos algo más.

Esta circularidad del signo, por un lado, es precisamente el proceso de interpretación, que nos permite ampliar la comprensión del signo, y por otro, es la condición para la significación. El significado del signo se establece al traducirse en otros signos pertenecientes al mismo o a otro sistema semiótico. Eco (1976/1977) en su *Tratado de semiótica general* lo expresa así:

Esa continua circularidad es la condición normal para la significación y es lo que permite el uso comunicativo de los signos para referirse a las cosas. Rechazar esa situación por considerarla insatisfactoria equivale simplemente a no comprender cuál es el modo humano de significar, el mecanismo gracias al cual se hacen historia y cultura, el propio modo como, al definir al mundo, se actúa sobre él y se lo transforma (p. 137-138).



Peirce distingue tres formas básicas de inferencia: la deducción, la inducción y la abducción. Las dos primeras son las más conocidas, mientras que la tercera puede considerarse como la contribución más original de Peirce a la lógica de la inferencia (Marafioti, 2004; Rodríguez y Moro, 1999), aunque Peirce reconoce a Aristóteles en su formulación original.

La deducción lógica es un argumento que muestra una conexión necesaria entre las premisas y la conclusión. Peirce nos dice que la deducción es el modo de razonamiento que examina el estado de cosas afirmado en las premisas, y que toda deducción es la aplicación de reglas generales a casos particulares (CP 1.66, 2.620). En el caso de las deducciones existe una regla de la que, dado un caso, se infiere un resultado o conclusión.

La inducción nos lleva a una regla a partir de los resultados de una muestra de casos. La inducción, dice Peirce, tiene lugar cuando generalizamos a partir de un número de casos de los cuales algo es verdadero e inferimos que lo mismo es verdadero para toda la clase. Por inducción llegamos a concluir que hechos similares a los observados son verdaderos en casos que aún no hemos examinado (CP 2.624, 2.636).

Mientras que la deducción comprende la inferencia de un resultado de un caso bajo una regla, en el caso de la inducción, dado un caso y un resultado, inferimos a partir de ellos la regla.

La abducción o hipótesis, como también la llama Peirce, es el proceso de razonamiento por el cual formulamos una hipótesis o proposición general que busca dar cuenta de un hecho sorprendente o anómalo. Como diría Peirce, la abducción se da allí donde se encuentra alguna circunstancia curiosa que podría explicarse por una suposición que se trataba de un caso de una regla general. La abducción no nos dice nada con certeza, solamente suponemos que puede ser de esa manera (CP 2.685). En el caso de la hipótesis o abducción hay inferencia de un caso a partir de una regla y un resultado.

Con lo dicho hasta el momento, el signo o *representamen* está ya caracterizado. Retomándolo brevemente, el *representamen* es el elemento o, para utilizar la palabra de Peirce, es el “sujeto” de una relación triádica con un segundo y un tercero, o con un objeto y su interpretante, como se prefiera (CP 1.541). En cambio, creemos que aún nos falta caracterizar tanto al objeto como al interpretante, y vamos a dar paso a ello.

¿Qué es un objeto para Peirce? Parte de la respuesta la encontramos en la carta del 14 de diciembre de 1908 que le envía a Lady Welby, en la que le escribe que utiliza este término con el mismo sentido que se le dio a principios del siglo XIII cuando esta palabra (sólo que en latín) se convirtió en un sustantivo, entendiendo por objeto todo lo que se presenta ante el pensamiento o la mente en cualquier sentido habitual. Esta manera de concebir el objeto refleja que Peirce tiene una comprensión muy amplia de lo que puede ser un objeto. En pocas palabras, para Peirce, un objeto es todo o cualquier cosa. También en los *Collected Papers* (2.232) encontramos confirmada esta conclusión, en donde expresa que

[...] Los objetos para un signo, ya que éste puede tener cualquier número de ellos, pueden ser o una cosa única conocida como existente o una cualidad, relación o hecho, con un objeto singular que puede ser una colección o totales de las partes, o puede tener otro modo de ser, tal como algún acto permitido, cuyo ser no debe impedir que la negación sea igualmente permitida, o algo de naturaleza general, deseado o invariablemente encontrado bajo ciertas circunstancias generales (en Peirce 1965/1987, p. 247).

En resumidas cuentas, para Peirce, un objeto de un signo es todo aquello que cae dentro de las categorías de los elementos de los fenómenos, y lo que hace que algo sea un objeto del signo es el hecho de que está representado como tal por el signo.

Por otro lado, cuando denota al objeto de un signo, establece que éste tiene dos objetos, distinguiéndolos entre sí de la siguiente manera: 1. El objeto mediato o exterior al signo, que le da el nombre de objeto dinámico y que es el objeto real que origina el signo; es el objeto en sí mismo o la realidad que posee una existencia independiente del proceso semiótico. Es la realidad que contribuye a determinar al signo, y 2. El objeto inmediato, que es el que está en el interior del signo, el que forma parte del proceso de semiosis. Y Peirce lo define como el objeto tal como es representado por el signo mismo. Es el indicio del objeto dinámico en el signo (Cartas a Lady Welby del 12 de octubre de 1904, del 14 de diciembre de 1908, del 23 de diciembre de 1908; CP 4.530, 4.536).

En cuanto al interpretante, en términos generales es la representación mental o pensamiento que tiende a determinar el signo o representamen. En otras palabras, es el signo en que se traduce o interpreta este primer signo; es el significado del signo. No olvidemos que para Peirce, el significado, en su acepción primaria, es la traducción de un signo en otro sistema de signos, por lo que el significado de un signo es el signo en que deber ser traducido (CP 2.315, 4.127, 4.132).

Peirce distingue entre tres tipos de interpretantes: el inmediato, el dinámico y el final. El interpretante inmediato es el efecto total, sin analizar, que produce el signo o que se espera que produzca en primera instancia, sin detenerse a reflexionar en esta identificación, por tanto, el interpretante inmediato es una abstracción, que consiste en una posibilidad. Este interpretante inmediato está implícito en el hecho de cada signo debe tener su propia interpretabilidad aún antes de tener un intérprete. Es el interpretante tal como es representado o tal cual se revela en la comprensión del signo y que denominamos significado del signo (Cartas a Lady Welby del 12 de octubre de 1904, del 14 de marzo de 1909; CP 4.536). El interpretante dinámico es el efecto directo, actual, producido por el signo en su intérprete. Es el interpretante tal como se produce o es experimentado en cada acto de interpretación, y en cada uno de ellos es diferente de cualquier otro, por lo que el interpretante dinámico es un evento singular y real. Es, en suma, el efecto concreto que el signo realmente determina, en cuanto signo (Cartas a Lady Welby del 12 de octubre de 1904, del 14 de marzo de 1909; CP 4.536). Por último, el interpretante final es el efecto último que el signo produce sobre el intérprete si las circunstancias permiten que ejerza plenamente su efecto. Es el único resultado interpretativo al que cada intérprete está destinado a llegar si el signo es suficientemente considerado, y en última instancia, el interpretante final se refiere a la manera como el signo tiende a representar que él está relacionado con su objeto (Cartas a Lady Welby del 12 de octubre de 1904, del 14 de marzo de 1909; CP 4.536).

#### Clasificación de los signos

Peirce divide los signos tomando en cuenta tres aspectos como base: 1) la propia naturaleza material del signo; 2) la relación del signo con su objeto dinámico, y 3) su relación con el interpretante, lo que trae como resultado tres grandes tricotomías de signos y que describiremos enseguida. Además, esta clasificación la podemos calificar

como la más básica, dado que a partir de ella se desprenden todo tipo de combinaciones y, por lo tanto, un universo muy vasto de signos distintos.

1) Los signos conforme a su propia naturaleza se dividen en cualisignos, sinsignos y legisignos. Un cualisingo es un signo que en sí mismo es una cualidad, y por tanto, es un signo que tiene la naturaleza de una apariencia. Un sinsigno es un signo que es un objeto, evento o acontecimiento individual realmente existente, y un legisigno es un signo que es una ley, por lo que tiene la naturaleza de un tipo general y no de un objeto individual (Carta a Lady Welby del 12 de octubre de 1904; CP 2.243, 2.244, 2.245, 2.246). Como veremos más adelante, para nosotros los significados convencionales y los simbólicos de los objetos se incluyen dentro de los legisignos.

2) La división de los signos que depende de las posibles relaciones de un signo con sus objetos dinámicos es la más divulgada, y la hizo Peirce por primera vez en 1867, y es la de iconos, índices y símbolos (CP 1.564, 2.243, 4.536).

Iconos. Un icono es un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de que comparte algún(os) carácter(es) del objeto. En otras palabras, un icono es un signo que representa a su objeto dinámico por parecérselo. Cualquier cosa es un icono de algo en la medida en que es como esa cosa y es empleado como signo de ella. Según lo dicho, la relación entre el signo icónico y la cosa significada es una relación racional, de similitud. Ejemplos de iconos son las imágenes, los diagramas y las metáforas. (Carta a Lady Welby del 12 de octubre de 1904; CP 1.369, 1.372, 2.247, 2.277, 4.531). En palabras del propio Peirce, un icono

es un Representamen cuya Calidad Representativa es una Primeridad de él como un Primero. Es decir, una cualidad que él posee en cuanto cosa lo hace apto para ser representamen [...] Un Representamen por Primeridad solamente puede tener un Objeto similar [...] Un signo por Primeridad es una imagen de su objeto [...] Un signo puede ser *icónico*, es decir, puede representar su objeto principalmente por su similitud, cualquiera que sea su modo de ser (CP 2.276, en Peirce 1965/1987, p. 262)

Algo similar vuelve a expresar en sus *Collected Papers* (4.447):

[un icono] es un representamen de lo que representa y para la mente que lo interpreta como tal, en virtud de que es una imagen inmediata, es decir, en virtud de los caracteres que le pertenecen como un objeto sensible, y que poseería del mismísimo modo aun si no hubiese en la naturaleza un objeto que se le pareciera, y aunque nunca se lo interpretara como un signo. Tiene la naturaleza de una apariencia y, como tal, en términos estrictos, sólo existe en la conciencia, aunque por razones de conveniencia del léxico común y cuando no se requiere una extrema precisión, extendemos el término *icono* a los objetos exteriores que suscita en la conciencia la propia imagen [...] tiene el mayor valor para permitir a su intérprete estudiar cuál sería el carácter de tal objeto en caso de que existiera [...] Un icono tiene un ser de la experiencia pasada. Sólo existe como una imagen en la mente (en Peirce 1965/1987, p. 360 y 361).

Si tradujésemos la concepción de los iconos de Peirce a las producciones de símbolos veríamos que es lo que prevalece en la literatura. El símbolo tiene una relación de semejanza con su referente. Piaget, y de modo explícito o implícito, la mayoría de los autores que hablan de juego simbólico y que ignoran todo lo que hay debajo: a saber el complejo mundo de las construcciones convencionales de los objetos.

Índices. En la carta del 12 de octubre de 1904, Peirce le escribe a Lady Welby que un índice es un signo determinado por su objeto dinámico en virtud de estar en relación real con él. Esta concepción de que los índices representan sus objetos al estar realmente conectados con ellos la encontramos reiteradamente en su obra, por ejemplo en los *Collected Papers* (1.372, 2.248, 2.287, 2.305, 4.447, 4.531). Además, Peirce distingue los índices de otros signos por tres características. La primera es que no tienen semejanza física con sus objetos, tal como es el caso de los iconos; la segunda es que se refieren a individuos, unidades singulares, colecciones singulares de unidades o continuos singulares, y la tercera es que dirigen la atención hacia sus objetos mediante una ciega compulsión (CP 2.306). Esta concepción de Peirce de los índices sólo la aceptamos en parte, ya que siempre hemos pensado que un gesto de señalar (gesto enteramente indicial) es convencional, de modo que representa una categoría y no dirigen la atención hacia sus objetos, por tanto, “mediante una ciega compulsión”.

Remarcando un poco más estas características tenemos que, en relación con la primera, un índice es un signo que representa a su objeto no tanto en virtud de una semejanza, sino porque se encuentra en una conexión dinámica y existente con su

objeto; y en este sentido, la relación entre el signo indicial y la cosa significada es una relación de contigüidad, de conexión física directa (CP 1.372; 2.305; 2.306). Y precisamente por este tipo de relación, un índice perdería inmediatamente el carácter que lo convierte en signo si su objeto fuera eliminado (CP 2.303). Estas características del modo de significar de los índices nos conducirán después a afirmar que los usos simbólicos de los objetos se hallan en otro espacio semiótico más “desligado” de la necesidad de la presencia característica de los signos indiciales.

En la medida en que el índice se refiere a cosas o hechos singulares existentes, su carácter representativo también consiste en que es un segundo individual, cae dentro del orden de la Segundidad. Ahora bien, dependiendo del tipo de Segundidad, el índice puede ser genuino (si la Segundidad es una relación existencial) o degenerado (si la Segundidad es una referencia) (CP 2.283).

Finalmente, en cuanto a la tercera característica, el índice es un tipo de signo que actúa dinámicamente sobre la atención del oyente y la dirige hacia un objeto, hecho o situación específicos (CP 2.336). De aquí que la función del índice es la de identificar el objeto, la realidad, y la de brindar una seguridad de su existencia y presencia. Asimismo, en este mismo sentido va su valor, que es la de asegurarnos un hecho concreto (CP 4.447, 4.531). De ahí que para Peirce ningún hecho concreto se puede establecer sin el uso de algún signo que sirva de indicio (CP 2.305). Ahora bien, como cualquier cosa que concentra nuestra atención es un índice, un golpe en la puerta o cualquier otra cosa que nos sobresalte pueden funcionar como buenos ejemplos de ellos. También los pronombres demostrativos son otros ejemplos de índices porque dirigen la atención del oyente hacia el objeto particular sin describirlo (CP 1.369, 2.285, 2.287). Por último, y esto tiene su espacial relevancia para el desarrollo temprano tanto típico como atípico, aunque Peirce no se refiera a ello, los tonos, los gestos y las miradas que utilizamos mientras nos comunicamos con los otros actúan dinámicamente sobre nuestros interlocutores y hacen que le presten atención a las realidades y, por lo tanto, también son ejemplos de índices (CP 2.337, 2.338).

Símbolos. Peirce ubica los símbolos en el registro de la Terceridad, o sea, en el orden de lo legal, lo general y lo abstracto. Por ejemplo, en la carta del 14 de diciembre de 1908 le dice a Lady Welby que los símbolos se basan en hábitos, que son desde luego generales, o bien en convenciones o acuerdos, que son igualmente generales. Por

tal motivo, un símbolo es un signo determinado por su objeto dinámico sólo en el sentido de que así se le interpretará como consecuencia de una convención, un hábito o una ley. En otras palabras, y de forma resumida, un símbolo es un signo convencional o un signo dependiente del hábito (Carta a Lady Welby del 12 de octubre de 1904; CP 2.297, 2.307, 4.56, 4.531). Además, los símbolos son signos que no pueden denotar ninguna cosa particular, sino una clase de cosas. Son en sí mismos una clase y no una cosa particular (CP 2.301).

Con esta manera de concebir al símbolo, Peirce le confiere su significado convencional original. Hecho que ya habíamos subrayado y que aquí nuevamente lo reiteramos.

Por otra parte, Peirce hace referencia a otros dos aspectos de los símbolos que son ciertamente centrales para nuestra preocupación acerca del nacimiento de los usos simbólicos en la ontogénesis. El primero se refiere a que los símbolos no son estáticos o fijos sino que más bien son entes vivientes que crecen y el segundo a su función y valor.

En el primer aspecto partimos de que los símbolos crecen, que su sentido va creciendo, ya sea incorporando nuevos elementos o desechando otros o por ambas cosas a la vez. Esta concepción dinámica de los signos fue decisiva para adoptar la semiótica de Peirce que permitiera comprender el desarrollo de los usos de los objetos durante el primer año de vida (Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999). Como apuntamos en párrafos previos, un signo da origen a otro signo, por lo que los símbolos llegan a la existencia desenvolviéndose a partir de otros signos, principalmente a partir de los iconos o de signos mixtos (iconos y símbolos), de tal manera que en su origen el símbolo puede ser una imagen de la idea significada o el recuerdo de algún acontecimiento individual conectado con su significado. Pero también un nuevo símbolo puede formarse a partir de otros símbolos. De hecho, Peirce pone el ejemplo de que si un hombre forma un nuevo símbolo lingüístico lo hace mediante pensamientos que implican conceptos y por consiguiente el nuevo símbolo surge a partir de símbolos. Pero también es necesario el uso y la experiencia para que crezca el significado de los símbolos. Los significados que tenemos de los términos como matrimonio, riqueza, patrimonio, etc., son muy distintos a los de nuestros antepasados. Ahora, centrando nuestra atención en la persona que usa un símbolo, por

ejemplo, escribiendo alguna palabra ordinaria, este acto no la convierte en el creador de ese símbolo, y al borrarla tampoco lo destruye. El símbolo o palabra sigue vivo en las personas que lo usan (CP. 2.222, 2.301, 2.302). Si bien es verdad que Peirce da ejemplos de símbolos lingüísticos para ilustrar estos aspectos de los símbolos, lo mismo se aplica, como lo veremos, a los primeros usos simbólicos de los objetos que se apoyan en convenciones previas, como son los usos convencionales de los objetos.

En relación con el segundo aspecto, previamente hemos dejado constancia de que no hay pensamiento sin signos para Peirce (en este punto Vygotski y Peirce coinciden), de tal modo que una de las funciones de los símbolos es proporcionar los medios para pensar acerca de los pensamientos en formas en las que de otro modo no podríamos pensar sobre ellos. Por ejemplo, nos permiten crear abstracciones. Además, recordando que un símbolo es un signo cuyo significado para representar justamente lo que representa reside en el hecho de que hay un hábito u otra regla general de que así se le interpretará, esperamos que el símbolo ejerza un efecto directo en el intérprete, o sea, influirá en su pensamiento y en su conducta. De ahí que para Peirce el valor de un símbolo consiste en volver racional el pensamiento y la conducta, además de permitirnos predecir el futuro (CP 4.448, 4.531). Todo esto, como veremos más adelante, se cumple desde que los niños y las niñas son capaces de usar los objetos de un modo convencional.

Vamos a cerrar este breve recorrido sobre los iconos, los índices y símbolos con un pequeño párrafo de los *Collected Papers* (2.299) en el que Peirce resalta el tipo de relación con el objeto dinámico y su secuenciación basada en la de las categorías. Orden que se refleja no sólo en esta tricotomía sino también en las otras dos.

En los tres órdenes de signos –Iconos, Índices, Símbolos– puede observarse una progresión regular de 1, 2, 3. El Icono no tiene conexión dinámica con el objeto que representa; sucede simplemente que sus cualidades se asemejan a las del objeto y excita sensaciones análogas en la mente para la cual es una semejanza. Pero en realidad no está conectado con aquél. El índice está conectado físicamente con su objeto; forman un par orgánico, pero la mente interpretante no tiene nada que ver con esa conexión, salvo advertirla una vez establecida. El símbolo está conectado con su objeto en virtud de la idea de la mente utilizadora de signos, sin la cual no podría existir tal conexión (Pierce, 1965/1987, p. 273).



3) En la tercera y última tricotomía, los signos se dividen en rema, dicente y argumento tomando en cuenta su relación con su interpretante. Un rema (o término) es todo signo que no es verdadero ni falso, sino que para su interpretante es un signo de “posibilidad caritativa”, en el sentido de que se le comprende como una representación de alguna clase de objeto posible. Un dicente (o proposición) es un signo capaz de ser aseverado y que para su interpretante es un signo de existencia real. Con otras palabras, un dicente es un signo que es comprendido como representación de su objeto respecto de su existencia real. Por último, un argumento es un signo que para su interpretante es un signo de ley, es decir, es un signo comprendido como representación de su objeto por su carácter de signo propiamente dicho (Carta a Lady Welby del 12 de octubre de 1904; CP 2.243, 2.251, 2.252).

En la Tabla 1.1 puede verse la clasificación de las categorías de Peirce, base a su vez de la clasificación de los signos. Cada columna nos permite observar la progresión de las categorías. Ahora bien, si en lugar de prestar atención al eje vertical, observamos el eje horizontal, nos es fácil ubicar cómo un cualisigno, un icono y un rema están dentro del registro de la Primeridad. Asimismo, observamos que forman parte de la Segundidad, los sinsignos, los índices y los dicentes. Por último, los legisignos, los símbolos y los argumentos pertenecen a la Terceridad.

Tabla 1.1

*Relaciones entre las categorías universales y la clasificación de los signos*

<b>Categorías</b>	<b>Clasificación de los signos</b>		
	<b>Primeridad</b> (cualidad, posibilidad)	<b>Segundidad</b> (hecho, reacción, realidad)	<b>Terceridad</b> (ley, hábito, pensamiento)
	Cualisignos	Iconos	Rema
	Sinsignos	Índices	Dicente
	Legisignos	Símbolos	Argumento

Este breve y rápido repaso de la semiótica de Peirce permite ver la complejidad y la congruencia de un sistema, que para el caso del trabajo que aquí presentamos, se revela como susceptible de ayudar a comprender cómo construye el niño significados cada vez más complejos desde significados más básicos.

A modo de conclusión, creemos conveniente hacer algunas consideraciones sobre lo que une y lo que separa a las aportaciones teóricas de Saussure y Peirce, teniendo en cuenta que no se puede comprender el desarrollo sensoriomotor de Piaget sin comprender la influencia de Saussure (Rodríguez, 2006). Lo primero que destaca es que tanto Saussure como Peirce pretenden formular, a pesar de que ambos llegan desde caminos e intereses distintos, la ciencia que se ocupe de estudiar los signos, delimitando así su campo y su ubicación entre las demás ciencias. Ambos coincidan también en el origen convencional o social de los signos o de los sistemas de signos, como se prefiera. Frente a estas coincidencias se presenta una serie de diferencias entre ellos.

En primer lugar, en la definición del autor ginebrino, los signos expresan ideas de un emisor que comunica a un destinatario. En cambio, la tríada semiótica de Peirce, coincidiendo con Eco y siguiéndolo (1968/1972, 1976/1977), no requiere como condición necesaria para su definición del signo que éste se emita de manera intencional ni que se produzca artificialmente, por lo que puede aplicarse igualmente a fenómenos que carecen de un emisor humano, o a los objetos, lo que es especialmente relevante en nuestro caso. La semiótica se ocupa de cualquier cosa que pueda considerarse como signo. Y además, los “sujetos” del signo de Peirce no son necesariamente sujetos humanos, sino tres entidades semióticas abstractas.

Pero ¿qué repercusiones puede traer a la psicología de la primera infancia el hecho de que consideremos como signo sólo a los intencionales, marcando de esta forma los límites desde los cuales podemos hablar de lo que es un signo y fuera de los cuales ya no se habla de signo? La primera consecuencia obvia es que tendríamos que ubicar el origen de los signos hasta la edad en la que los niños son capaces de comunicarse intencionalmente, lo que ocurre varios meses después de haber nacido. Si procedemos de tal forma, excluiríamos los comportamientos de los bebés que los adultos interpretan como signos y los utilizan como tales en su convivencia diaria con el niño/a. Dicho de otra manera, los comportamientos del niño/a desde que nace cumplen

la función de signo para los otros, sin que ellos hayan tenido la intención de que así se les interprete. Como corolario de lo anterior, ante nosotros se presenta un vacío bastante grande que nos dificultaría comprender el proceso de construcción de significados por parte de los bebés. Significados que tienen que ver tanto con una serie de gestos comunicativos como con los significados atribuidos a los objetos y a sus usos. Además, dejamos fuera una parte importante de la historia que van hilando conjuntamente el adulto y el niño/a, así como el papel de mediador o guía que juega el adulto en la construcción de significados por parte del niño.

Como la dicotomía significante/significado está pensada desde la lengua, nos trae nuevamente dificultades para comprender cómo nacen las convenciones que precisamente aún no existen; convenciones que están al margen de las producciones lingüísticas por parte del bebé, ya que la comunicación entre el adulto y el bebé transcurre fuera de estos márgenes impuestos por el lenguaje (lo que no quiere decir que el adulto no utilice el lenguaje con el bebé). En cambio, estos tipos de restricciones de la dicotomía de Saussure, no las tiene el signo triádico de Peirce.

Segundo, al abordar la semiología de Saussure dijimos que este autor no toma en cuenta al objeto en su noción del signo: se queda fuera. En cambio, en Peirce no se puede concebir al signo sin el objeto dinámico, fuente del signo, ni sin el objeto inmediato, elemento constitutivo del proceso de semiosis. Esta falta de vinculación del objeto con la semiosis en la perspectiva de Saussure no nos es de mucha ayuda al momento de enmarcar en una perspectiva semiótica los usos de los objetos que los niños pequeños realizan en interacción con el adulto. En cambio, la semiótica de Peirce sí puede ayudarnos a enmarcar dichos usos. También la semiología de Saussure nos puede resultar insuficiente al estudiar al bebé en desarrollo debido a la distancia que marca con respecto a los objetos para quedarse sólo en el nivel de la representación.

Tercero, en Peirce el signo se concibe como inferencia, mientras que en Saussure pierde tal sentido original. Al considerar al interpretante como otra representación o signo que se refiere al mismo objeto, el cual a su vez tiene un interpretante, y así sucesivamente, se concibe al signo como el punto de partida de un proceso de interpretación indefinido o como un proceso de semiosis ilimitada. Eco (1968/1972) considera este proceso de semiosis ilimitada, por un lado, como paradójica, pero por

otro lado, como la única garantía para el establecimiento de un sistema semiótico capaz de dar cuenta de sí mismo solamente con sus propios medios.

Cuarto, para Saussure la relación significante/significado en el símbolo es motivada, mientras que en Peirce el símbolo es siempre producto del acuerdo o del hábito y si bien es verdad que para Peirce símbolo son muchas cosas, a nosotros nos resuelve muchos problemas a la hora de comprender los primeros significados simbólicos producidos por los niños/as y más todavía al comprender sobre qué se apoyan esos significados.

Por último, en psicología, la descripción del signo de Saussure es más conocida y divulgada, que la de Peirce. Asimismo, es común escuchar que la perspectiva de Peirce es de gran complejidad (Zecchetto, 1999).

Es necesario dar otro salto más para comprender el impacto que han tenido tanto la semiología como la semiótica en otras áreas del conocimiento, específicamente en la psicología del desarrollo, pero esto es asunto de otros capítulos.

Más adelante desarrollaremos algo que acabamos de apuntar acerca de cómo Piaget se apropió y modificó el signo dicotómico, significante/significado, para explicar la función simbólica o semiótica, como también la denomina. También veremos cómo en este trabajo, y antes de él, Rodríguez y Moro han adaptado la semiótica de Peirce para comprender los significados de los objetos a través de su uso por parte del niño en la interacción con el adulto a lo largo de su desarrollo en los primeros dos años (Moro y Rodríguez, 2000, 2005; Rodríguez, 1996, 2007a; Rodríguez y Moro, 1999).

Aparte de estos planteamientos en los que es evidente la influencia de la semiología y la semiótica hay otros que tienen una aproximación al estudio de los símbolos pero de una manera en la que está ausente toda perspectiva semiológica o semiótica. Continuaremos con nuestra reflexión sobre los símbolos empezando precisamente con aquellas perspectivas que están más alejadas de nuestra visión y luego pasaremos a las que están más cercanas a nuestra manera de comprender los símbolos.



## **CAPÍTULO 2**

### **LOS SÍMBOLOS Y SU ORIGEN: PERSPECTIVAS INNATISTAS- MODULARISTAS Y CONSTRUCTIVISTAS**

Para continuar nuestro viaje por el mundo de los símbolos, tal como anunciamos al final del primer capítulo, haremos diferentes escalas en algunas propuestas sobre ellos y su origen. Primero abordaremos las posiciones que defienden un origen innato, preformado del símbolo, y posteriormente pasaremos a abordar distintas posturas que plantean que los símbolos se construyen. Entre estas últimas revisaremos las posiciones de los tres grandes pioneros de la psicología evolutiva: Piaget, Wallon y Vygotski, haciendo notar los puntos de encuentro y desencuentro entre ellos, así como el rumbo que han seguido sus planteamientos. Asimismo, aprovecharemos este viaje para ir esbozando cuál es nuestra postura acerca del origen de los símbolos, postura que se asienta sobre una óptica pragmática y semiótica del objeto, verdadero telón de fondo y desde donde consideramos aspectos importantes de cada uno de los planteamientos. El viaje a otras concepciones nos brinda la posibilidad de ir delimitando la nuestra, así como su enriquecimiento. En ningún momento pretendemos ser exhaustivos, sino sólo ir delineando lo que nos permitirá situar nuestra propia postura, y que desarrollaremos en el capítulo siguiente.

#### **1. Perspectivas Innatistas-Modularistas**

Bajo la influencia de Chomsky (1965/1970, 1968/1971, 1981) en lingüística y del planteamiento modular de la mente de Fodor (1983/1986), las hipótesis innatistas y modularistas se han convertido en una opción teórica importante para explicar un rango amplio de fenómenos cognitivos, incluyendo entre ellos nuestra capacidad para comprender y utilizar símbolos.

Las posiciones modularistas sobre el origen de los símbolos se basan simplemente en las representaciones literales (Palacios y Rodríguez, 2006; Rodríguez,

2006; Vázquez y Rodríguez, 2006) o con más precisión, en la representación de la representación literal como veremos más adelante. Alan Leslie (1987) es un autor muy influyente y comprometido con estas tesis modulares e innatas. Se apoya ampliamente en Fodor y Chomsky. Para Leslie la actividad simbólica se sitúa en términos de representaciones mentales internas. Para ello utiliza la metáfora del ordenador y desarrolla una teoría mecanicista de la habilidad para simular o pretender.

Leslie asume que la función de la representación desde el punto de vista evolutivo debe ser el representar los aspectos del mundo de una manera precisa, verdadera y literal, denominando esta capacidad de representación como una capacidad para la “representación primaria”. Como las representaciones primarias son producto de la evolución, asume que los bebés poseen esa capacidad desde el inicio de su desarrollo. Las representaciones primarias se definen por su relación semántica directa con el mundo y son por definición transparentes, es decir, representan directamente los objetos, así como los sucesos y situaciones en el mundo. Situación ésta muy distinta de lo que ocurre en el pretender donde existen simultáneamente dos representaciones de la situación. Una corresponde a cómo se percibe la situación real y actual –*representaciones primarias*–, mientras que la otra son representaciones de las representaciones literales y representan lo que se simula –*representaciones de segundo orden o metarrepresentaciones*–, término que toma de Pylyshyn (1978), y que posteriormente denomina M-representaciones (Leslie, 1994). Estas últimas, a diferencia de las primarias, son opacas, dice Leslie, y se relacionan de formas específicas con las representaciones primarias.

Pero ¿cómo es que se originan las metarrepresentaciones? Para explicarlo Leslie recurre a un mecanismo, el *desacoplador*, cuya función es hacer copias de las representaciones primarias. Las representaciones primarias sirven de base para que, a través del proceso de desacoplamiento, se generen las representaciones de segundo orden y se mantengan en suspensión. La representación primaria no se altera cuando se origina una copia de segundo orden, sino que mantiene su relación directa y literal con el mundo. Las representaciones de segundo orden, al ser copias, no se relacionan de manera directa con el mundo, no se refieren a los objetos, sino que están ancladas a las representaciones primarias y en este sentido dice que son opacas.

Por otro lado, Leslie (1987, 1994) plantea que existen tres formas fundamentales de pretender: (1) por *sustitución*, en la que un objeto existente dado (plátano), se pretende que sea otro objeto (por ejemplo, teléfono); (2) cuando se *atribuyen propiedades* a un objeto o suceso *que en sí no tienen*, por ejemplo, pretender que la cara de la muñeca está sucia (al limpiarla) cuando no lo está, o simular que una tabla está mojada cuando en realidad está seca, y (3) *in absentia*, crear o inventar objetos imaginarios, que consiste en suponer o imaginar que existe un objeto, por ejemplo, un sombrero en la cabeza de una persona cuando no trae ninguno. Si tenemos razones para creer que el juego de pretender del niño involucra cualquiera de estas formas, continúa diciendo Leslie, tenemos razones para creer que el niño está haciendo como si. Estas tres formas de simular las exhibe el niño entre los 18 y 24 meses de edad en su juego. De esta manera Leslie reduce los símbolos al juego simbólico. Insiste sobre esto mismo en 1992 cuando dice que simular o pretender, en el sentido en que está interesado, es una actividad de juego. Esta ecuación, juego simbólico igual a símbolo, la vamos a estar viendo a lo largo de los capítulos, lo que nos parece que es un reflejo de la trascendencia que ha tenido y tiene Piaget. En el apartado siguiente nos ocuparemos de él.

Al ir un poco más allá en la noción de pretender de Leslie encontramos que lo considera como un indicio temprano de la habilidad de la mente humana para caracterizar y manipular sus propias actitudes hacia la información. En este sentido, dice que pretender uno mismo es un caso especial de la habilidad para comprender el juego de ficción en los otros. Un ejemplo sería usar un plátano como teléfono para hablar. En este ejemplo, un agente (el niño/a) adopta una actitud (pretender), y este tipo de descripción intencional o centrada en el agente requiere de metarrepresentación o M-representación (Leslie, 1987, 1994; Leslie y Thaiss, 1992). Pretender es, pues, una manifestación temprana de lo que Premack y Woodruff (1978), desde su trabajo con primates no humanos, denominaron Teoría de la Mente (ToM). Estos autores acuñaron esta denominación para referirse a la habilidad para predecir, explicar e interpretar la conducta en términos de estados mentales subyacentes.

Cerrando el círculo, el juego de ficción indica la capacidad para adquirir una teoría de la mente. El desarrollo de una teoría de la mente depende, por tanto, de un mecanismo innato específico, denominado Mecanismo de la Teoría de la Mente (ToMM), que es el que computa las representaciones de segundo orden.



ToMM es definido esencialmente como un módulo de dominio específico que espontánea y postperceptualmente atiende las conductas e infiere (computa, mejor dicho) los estados mentales que contribuyen a ellas. Es la base metarrepresentacional innata que imparte el carácter esencial de ToM. Este “carácter esencial” incorpora los conceptos/nociones innatos básicos de actitudes proposicionales tales como creer, desear y pretender y los hace disponibles al niño/a (German y Leslie, 2001; Leslie, 1987, 1992, 1994; Leslie, Friedman y German, 2004; Leslie y Thaiss, 1992; Scholl y Leslie, 1999, 2001).

Para fundamentar esta propuesta alegan que el desarrollo de ToM es universal, que sigue un orden temporal consistente, que la interpretación de la gente en términos de sus estados mentales subyacentes parece ser rápida y automática (irresistible). Además, plantean que los trastornos del espectro autista son una prueba del deterioro de ese mecanismo neurocognitivo especializado, ToMM, que empieza a madurar durante el segundo año de vida (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; German y Leslie, 2001; Leslie, 1987, 1992; Leslie, German y Polizzi, 2005; Leslie y Thaiss, 1992; Scholl y Leslie, 1999, 2001).

Esperamos que para el lector, al igual que para nosotros, no haya duda de que para Leslie y sus colaboradores, el origen de los símbolos es innato, producto de la evolución de la especie y reducido a un mecanismo neurofisiológico, a un módulo. Desde esta postura, la historia del símbolo es la historia de las representaciones primarias literales y transparentes del mundo pero desacopladas (el problema aquí es que no nos cuenta cómo es posible esa relación semántica directa con el mundo), por lo que sería más conveniente referirnos a la copia como una imagen especular y no como una representación de segundo orden. Lo mismo puede aplicarse a la representación primaria, al ser literal y transparente, no está en lugar de, está en frente de, tal como ocurre con nuestra imagen reflejada en el espejo al estar enfrente de él. La copia, la metarrepresentación, está enfrente de la representación primaria y suspendida. Pero independientemente de este cuestionamiento, y siguiendo con su posición, el niño nace con el conocimiento del mundo, no necesita signos para conocer ni para pensar ni para comunicarse con los otros. Los símbolos son despojados de cualquier atisbo de carácter semiótico, no son signos (Rodríguez, 2006). Además, tampoco nos parece que las representaciones literales durante todo el primer año de vida del niño y buena parte del

segundo, según Leslie, den cuenta de la enorme variedad de tipos de relaciones que el niño tiene con el entorno. Es radicalmente distinto el tipo de uso cotidiano que el niño realiza de un objeto a los 6 meses y a los 12, por ejemplo, lo que nos lleva a preguntarnos que cómo es posible que las mismas *representaciones literales* den lugar a usos tan distintos en el mismo niño. La respuesta que se nos ocurre es que o bien no existen como tales, o representaciones y usos van por “vías paralelas”, lo que desde el punto de vista del desarrollo es inverosímil.

Desde que Leslie en 1987 introdujo la idea de que el pretender es parte de ToM han existido serios cuestionamientos sobre su postura. Nosotros vamos a aprovechar las respuestas dadas a estos cuestionamientos para delimitar y ahondar un poco más en su concepción de los conceptos innatos. Leslie et al. (2004) al suponer que los conceptos de creencia, deseo y ficción son innatos, establecen una analogía con el color. Veamos qué es lo que dicen:

[...] the concepts are introduced into the cognitive system by a mechanism, analogously to the way that color concepts are introduced by the mechanisms of color vision. The child does not build theories of what color is nor discover theories of particular colors. Instead the mechanisms of color vision serve to introduce color representations and to lock the representations to appropriate referents in the world. (p. 528).

Nos parece que su respuesta confunde o mezcla niveles de análisis muy distintos. Vamos a poner un ejemplo más extremo para ilustrar lo que queremos decir. Pensemos por un momento en el reflejo patelar. Como todos sabemos, al dar un pequeño golpe en la rodilla justo debajo de la rótula se provoca este reflejo, el cual lo podemos explicar precisamente por un mecanismo neurofisiológico a nivel medular; mecanismo extremadamente encapsulado, sin grandes posibilidades de influencias externas, etc. Suponemos que todos coincidimos en que en este mecanismo no existe ningún tipo de concepto, razón por la cual lo escogimos. La médula espinal, hasta donde sabemos, no interviene en los procesos del pensamiento, del manejo de signos, salvo en la medida en que se convierte en un conducto de llevar información en forma de impulsos nerviosos desde el exterior al interior y viceversa. Pero siguiendo el razonamiento de Leslie y colaboradores, muy bien podríamos decir que el mecanismo del reflejo patelar introduce el concepto de reflejo patelar. Sin embargo, para nosotros

existe una distancia muy grande entre el mecanismo neurofisiológico y la construcción del concepto. Una cosa es hablar de los mecanismos neurofisiológicos que subyacen y participan en la construcción de los significados y otra muy distinta, igualar estos mecanismos con los mismos significados.

Ahora, en cuanto a la analogía que establecen entre este mecanismo innato que introduce los conceptos al sistema cognitivo y el mecanismo de la visión a color, apoyándonos en Peirce (véase primer capítulo) podemos decir que confunden, o mejor dicho, equiparan la Primeridad con la Terceridad. No distinguen entre el nivel de la sensación como impresión inmediata y presente no analizada en forma de cualidad y el del significado como pensamiento, ley o concepto. Es verdad que la retina contiene las células receptoras visuales, entre las que están los aproximadamente 6 millones de conos (en contraposición a los 120 millones de bastones) que están implicados en que los humanos podamos distinguir colores (nivel de la Primeridad). Pero esta distinción no nos lleva de manera inmediata al concepto o significado de rojo, azul o verde (nivel de la Terceridad), ni mucho menos al carácter polisémico que puede adquirir cada uno de estos colores dentro de una cultura. Se requiere de un largo proceso para poder llegar a ello. El niño cuando empieza a hablar, por ejemplo, con todo y su capacidad de distinguir los colores, gracias a la propia función de sus fotorreceptores y demás componentes del sistema visual, los nombra o los señala de manera indistinta cuando le preguntamos por alguno de ellos; confunde el rojo con el blanco o el amarillo con el púrpura, etc. Lo que indica que todavía los diferentes colores no son signos de sí mismos para el niño y para que lleguen a serlo se requiere la intervención del otro, del acuerdo, además de los mecanismos neurofisiológicos implicados en la visión a color.

Eco (1968/1972, 1976/1977) cuando trata de comprender la forma en la que un campo semántico manifiesta la visión propia de una cultura examina el modo como una civilización europea analiza el espectro de los colores asignando un nombre según las distintas longitudes de onda expresadas en milimicras (mμ). Parte de que los colores se nombran basándose en una experiencia visual (que él designa como realidad perceptiva) y que la ciencia ha traducido después en longitud de onda. Los científicos han recortado el *continuum* indiferenciado de las longitudes de onda en porciones (arbitrarias) a las que se les ha asignado un nombre, que constituye una unidad cultural. Por ejemplo, el rojo tiene una longitud de onda de 800 – 650 mμ; el naranja, 640 – 590 mμ; el amarillo,

580 – 550 mμ; el verde, 540 – 490 mμ; el azul, 480 – 460; etc. Pero otras culturas han recortado ese *continuum* de otra manera. Por ejemplo nos dice que la cultura Rusa tiene dos unidades culturales diferentes para la porción del azul; que la civilización grecorromana tenía una sola unidad cultural con varios nombres (*glaucus* y *caeruleus*) para indicar las porciones del verde y el azul, y que los hindúes usan un término único para las porciones rojo y naranja. Así pues, parece ser que el mecanismo de la visión del color, no introduce de manera innata el concepto de cada uno de los colores. En todo caso, este mecanismo es causa necesaria pero no suficiente para la conformación del color como signo de sí mismo.

Finalmente, el paso del iconismo de la Primeridad al signo de la Terceridad hace que, por ejemplo, el color blanco no sólo signifique blanco, una vez que coincidimos en lo que es blanco y lo que no lo es, sino muchas otras cosas más. Para ilustrar este carácter polisémico de algunos colores al nivel de la Terceridad, vamos a apoyarnos en lo que Rodríguez (2006) refiere a partir de la obra de Turner (1967/1980) sobre los significados que les enseñan a los novicios ndembu sobre tres colores: el blanco, el rojo y el negro. Del blanco de la arcilla y de otras cosas que representa la blancura, les enseñan en diversos ritos una lista de más de veinte significados distintos. Entre ellos podemos mencionar algunos valores positivos para nosotros como la bondad, la pureza y la salud, aunque también les enseñan que significa revelar o hacer visible, lavarse, jefatura, etc. En cuanto al color rojo les enseñan que las cosas rojas tienen poder, además de que significa la sangre de los animales, de las mujeres, del parto, de la muerte, etc. Por último, al color negro le asignan los significados de maldad, muerte, carecer de suerte, tener sufrimientos, deseo sexual, etc.

Es hora de regresar con Leslie y colaboradores para explorar específicamente a qué se refieren cuando hablan de conceptos innatos:

Leslie's model of pretence assumes a radically different view of concepts. In this view, rather than depending upon knowledge, concepts may exist prior to knowledge. This may be particularly useful for the early developing abstract concepts. A concept, e.g. "cause" or "pretend", serves principally to pick out and designate a specific property in the environment, allowing attention selectively to that property. Rather than always depending upon knowledge, concepts can depend upon mechanism. Specialized cognitive mechanisms can allow attention to go to specific properties or sets of properties. (German y Leslie, 2001, p. 61).

Y enseguida vuelven al ejemplo del mecanismo de la visión del color. “[...] concepts are not assumed to depend inherently upon knowledge. Therefore, attributing a concept to a child does not entail attributing a particular piece of knowledge to the child” (German y Leslie, 2001, p. 62).

Coincidimos con ellos en que definitivamente sí tienen una manera radicalmente diferente de concebir los conceptos, lo que nos lleva a cuestionar si su manera de verlos se corresponde con la manera usual de lo que entendemos por un concepto. Los conceptos (y sabemos muy bien que el debate de qué es un concepto y cómo nace no está cerrado –ver discusión en Rodríguez y Moro, 2008 y crítica de los conceptos según Mandler), entre muchas otras cosas, sirven para denotar y connotar y su concepción carece de esto; sus conceptos, dicen muy claro, pueden existir *antes* del conocimiento, por tanto, están vacíos de significados, de conocimiento. Y ¿qué conocimiento puede existir sin signos, sin significado? Recurriendo nuevamente a Peirce (y a Vygotski), recordemos que el pensamiento y el conocimiento se da por medio de signos; y el signo nos permite conocer algo más, por lo que la noción de concepto innato de German y Leslie está muy alejada de nuestra posición semiótica.

Inicialmente los conceptos innatos eran copias de las representaciones literales del mundo, el niño tenía esos conceptos, pero ahora, nos dicen que, los conceptos acaban siendo ToMM y solamente se los atribuyen al niño sin que los tengan. Lo que nos lleva a pensar que el niño hace como si sin saber que lo está haciendo, lo que está en completa contradicción con su planteamiento inicial. Retomémoslo, según Leslie (1987, 1994), la maduración de ToMM permite que los niños de 18 a 24 meses de edad presenten juego de ficción y entender como ficción las acciones de pretender de los otros. Esta capacidad metarrepresentacional previene que el niño/a se confunda cuando, por ejemplo, alguien pretende que un plátano es un teléfono, al existir simultáneamente las dos representaciones, primaria y de segundo orden. Y ahora nos dice que ese mecanismo está vacío, ¿dónde quedó la M-representación?, o ¿entonces de qué está compuesta la M-representación, de qué es representación?

Además, en nuestra opinión, esta última manera de concebir ToMM como mecanismo cognitivo especializado se asemeja más a un mecanismo de atención selectiva que a un mecanismo de metarrepresentación.

Aún sin tomar en cuenta los cuestionamientos que les acabamos de hacer a Leslie y colaboradores, su concepción sobre el origen de los símbolos, al tomar solamente en cuenta la naturaleza representacional o mental del juego de ficción, no nos es de mucha ayuda al momento de conocer y tratar de comprender el complejo proceso de adquisición (construcción) de los símbolos enraizados en los usos culturales de los objetos y en su función comunicativa (Palacios, 2004; Palacios y Rodríguez, 2006, Rodríguez, 1996, 2006, 2007; Rodríguez y Moro, 2002; Rodríguez, Palacios y Vázquez, 2005; Vázquez y Rodríguez, 2006). Su visión de los símbolos también deja fuera precisamente la función comunicativa de los mismos. Además, el significado transparente y literal de los objetos no toma en cuenta su dimensión cultural. ToMM fija la estructura y el significado independientemente del contexto sociocultural del cual, pensamos, es parte, por lo que el significado del objeto en todo caso no sería único, ni universal, ni fijo como lo postula Leslie y su grupo. Por último, su visión sobre los símbolos también deja fuera las acciones del niño/a. En cambio, como veremos enseguida, para los constructivistas la acción es un elemento muy importante para explicar el origen de los símbolos.

## 2. Perspectivas constructivistas

### 2.1 Constructivismo individual. La visión de la emergencia de los símbolos en ausencia de la comunicación

#### *Jean Piaget y la construcción individual del símbolo*

El símbolo, en Piaget, nace de la mano del juego, al que considera esencialmente asimilación funcional o reproductiva pura y deformante, donde los comportamientos se repiten simplemente por placer funcional, en contraposición con la imitación, en la que predomina la acomodación. En la introducción de su libro *La formación del símbolo en el niño*, publicado en 1945, nos dice que el juego se puede considerar como el conducto de la acción a la representación, en la medida en que evoluciona desde su forma inicial de ejercicio sensoriomotor a su forma secundaria de juego simbólico. Por otro lado, Piaget analiza los símbolos y los signos lingüísticos utilizando la dicotomía

significante/significado de Saussure, aunque en su momento veremos las diferencias con éste.

Piaget ubica el origen del juego sensoriomotor durante el segundo subestadio del estadio de la inteligencia sensoriomotora, cuando el juego se esboza como una ligera diferenciación de la asimilación adaptativa o intelectual. Esta diferenciación se hace cada vez más pronunciada en los subestadios subsecuentes (III al V). En el cuarto subestadio, aparte de que la diferenciación entre el juego y la asimilación intelectual es más acentuada y de que se da más movilidad y combinaciones a los esquemas, Piaget resalta la presencia de lo que denomina una “ritualización” de los esquemas; ritualización que prepara la formación de juegos simbólicos. Veamos un ejemplo reproduciendo prácticamente la parte final de su Observación 62.

*Observación 62: A los 0; 9 (3), J. está sentada en su cuna [...] Después coge su almohada debajo de su cabeza y, después de haberla movido, la golpea fuertemente golpeando también las paredes de la cuna, así como la muñeca. Al fijarse en la almohada ve los bordes de la funda y se dedica a succionarlos. Este gesto, que le recuerda el que hace todos los días para dormirse, la conduce a acostarse de lado, en posición de dormirse, teniendo una esquina de la funda en la mano y succionándose el pulgar. Pero esto no dura sino medio minuto [la cursiva es nuestra] y J. vuelve a las actividades precedentes. (Piaget, 1945/2000, p. 130).*

La interpretación que hace Piaget es que el ritual de los movimientos ejecutados para dormirse es simplemente extraído de su contexto y reproducido (imitado o actuado) por juego en presencia de la almohada. Para que este ritual lúdico se transforme en símbolo es necesario que J., en lugar de ejecutar este ciclo de movimientos habituales, tuviera conciencia de la ficción, que haga como que se duerme. Pero esto último, según Piaget, no sucede sino hasta el sexto subestadio, a los 18 – 24 meses de edad. Edad que se ha popularizado como la del inicio de los símbolos en el niño/a.

En el quinto subestadio se da un progreso en la ritualización lúdica, llevando al “símbolo constituido en actos o en movimientos desprovistos de representación” (Piaget, 1945/2000, p. 156). En estas conductas todavía no interviene la conciencia de “hacer como si”, ya que el niño se limita a reproducir los esquemas sin aplicarlos a objetos nuevos, y a falta de representación simbólica se trata de un *símbolo en acción* (recordemos que para Piaget la representación en sentido estricto sólo se produce después, en el VI subestadio).

Si entendemos bien a Piaget, las repeticiones de los rituales motores preparan la formación del juego simbólico en el sentido de que es una reproducción de un esquema sensoriomotor fuera de su contexto, pero en presencia de su objeto habitual (que es lo que ocurría en la Observación 62). Para que se convierta en la forma más primitiva del símbolo lúdico, que Piaget también lo denomina “esquema simbólico”, se requiere además que ocurra en ausencia de ese objeto.

Es, como dijimos antes, hasta el sexto subestadio que el símbolo lúdico hace su aparición. He aquí algunos ejemplos dados por el mismo Piaget, aunque curiosamente algunos de los ejemplos que escogimos no se corresponden con la edad asignada al sexto subestadio sensoriomotor.

*Observación 64:* En J. [...] el símbolo lúdico con todas las apariencias externas de la conciencia del “como si” comenzó al 1; 3 (12) en las circunstancias siguientes: ve una tela cuyos bordes ondulados se parece a los de su almohada y la toma, la retiene con la mano derecha, succiona el pulgar con la misma mano y se acuesta de lado riendo mucho. Tiene los ojos abiertos, pero cada cierto tiempo hace un guiño como para hacer alusión a los ojos cerrados. Por fin, riendo cada vez más, grita “nené” [= *nono*, (dormir)]. La misma tela desencadena el mismo juego los días siguientes al 1; 3 (13); *se sirve con este mismo objeto del cuello de un abrigo de su madre*. Al 1; 3 (30), *la cola de su asno de peluche le sirve de almohada* [la cursiva es nuestra]. Finalmente, a partir, del 1; 5, hace hacer *nené* a sus animales, un oso y un perro de peluche. (Piaget, 1945/2000, p. 134).

*Observación 65:* En L., el “hacer como si” o símbolo lúdico comenzó a los 1; 0 (0), proveniente, como en J., del ritual motor. Estaba sentada en la cuna cuando, sin quererlo, cayó hacia atrás. Viendo entonces una almohada, se puso en posición de dormir tomando la almohada con una mano para pegársela contra la cara. [...] muestra su más amplia sonrisa [...] Sigue un momento en esta posición y después se levanta encantada. *Durante todo el día reproduce el juego varias veces, incluso no estando en su cuna: primero ríe (es de anotar el índice de simbolismo que representa), después se echa para atrás y se vuelve sobre el lado, pone sus manos sobre su cara como si sostuviera una almohada (sin tener ningún objeto) y permanece inmóvil con los ojos abiertos, sonriendo silenciosamente* [la cursiva es nuestra]. Así pues, el símbolo está ya constituido. (Piaget, 1945/2000, p. 135).

*Observación 74:* Al 1; 1 (20) J. *araña el tapiz de la recámara en el lugar en que está pintado un pájaro y después cierra la mano como si contuviera el pájaro* y se dirige hacia la madre: “Mira (*abre la mano y hace como si se lo diera*) [la cursiva es nuestra]. –¿Qué me traes? – Un pajarito.” (Piaget, 1945/2000, p. 166).

Para Piaget, las conductas descritas en las tres observaciones son características del símbolo lúdico, donde las niñas utilizan esquemas ya conocidos y ritualizados en el curso de los juegos motores. Retomando las observaciones, vemos que el esquema de dormirse da lugar a ritualizaciones lúdicas en el cuarto subestadio, como se pone de manifiesto en la observación 62 al reproducirlo en presencia de la almohada, pero en las



observaciones 64 y 65 hay simbolismo, al hacer “como si” se durmieran, ya sea al evocar esta conducta en ausencia de su objeto habitual, pero frente a nuevos objetos concebidos como simples sustitutos, sosteniendo una tela, el cuello de un abrigo y la cola de un asno, o sin ningún tipo de soporte material como en la observación 65. Esta falta de soporte material también la vemos en la observación 74, cuando J. simula coger un pájaro y dárselo a su madre (luego veremos, en la parte empírica de este trabajo, que hemos encontrado una conducta muy semejante con el teléfono móvil en el caso de una niña, Sandra, a los 12 meses, momento en que simula darle “algo” al padre, y éste lo “coge”). Estos juegos simbólicos representan, para Piaget, una situación sin relación directa con el objeto que le sirve de pretexto, puesto que éste simplemente le sirve para evocar la cosa ausente. Así, a juicio de Piaget, el comienzo de la ficción se caracteriza por la aplicación de un esquema a objetos inadecuados y la evocación por placer.

Los primeros juegos simbólicos, como vemos, están ligados al placer centrado en el propio niño, sin requerir la intervención de los demás, al margen de las convenciones por tanto; después de todo, nos dice Piaget, el inicio del juego simbólico se caracteriza por la evocación por placer; hecho que descansa en su totalidad en el niño. Además, es usual utilizar el placer como criterio para dissociar el juego de las actividades no lúdicas, pues el juego se considera una actividad para el placer. El niño, entonces, reproduce sus acciones simbólicas por el placer de darse ese espectáculo a sí mismo y a los otros (Piaget, 1945/2000).

Al defender Piaget que el símbolo proviene de rituales lúdicos, lo transforma prácticamente en juego simbólico. De hecho, califica al símbolo de lúdico. Aún más, los términos símbolo, juego simbólico y símbolo lúdico son equivalentes en la jerga piagetiana. Esta transformación del símbolo en juego simbólico que observamos en Piaget ha marcado hasta nuestros días el hecho de que prácticamente la mayor parte de autores, al referirse a los símbolos, los reducen básicamente al juego simbólico. Como ejemplo recordemos a Leslie, quien aunque se halla alejado del planteamiento Piagetiano en cuanto al origen de los símbolos, los reduce al juego simbólico.

Ahora bien, Piaget plantea que la representación o función simbólica comienza cuando hay diferenciación y coordinación entre significantes y significados. La función simbólica para Piaget (1962/1975) consiste precisamente en evocar significados ausentes a través de significantes diferenciados (citado en Rodríguez, 2006), sin olvidar

que con la función simbólica o semiótica se refiere a todas las formas iniciales de representación: imitación diferida, imagen mental, juego simbólico, lenguaje, etc. Aunque por otro lado, Piaget (1945/2000) emplea el término representación en dos sentidos: (1) la representación en sentido amplio se confunde con el pensamiento, con toda la inteligencia que se apoya no sólo en percepciones o movimientos (inteligencia sensoriomotora), sino también en un sistema de conceptos o esquemas mentales abstractos, razón por la cual a este tipo de representación en sentido amplio la denomina “representación conceptual” (p. 92) y (2) la representación en sentido estricto, en cambio, la reduce a la imagen mental o al recuerdo imagen; a la evocación simbólica de realidades ausentes, denominándola “representación simbólica o imaginada”, o simplemente “símbolos” e “imágenes” (p. 92). Subraya además, admitiendo abiertamente la terminología de los lingüistas y con ella de Saussure, que es necesario reservar el término de símbolo a los significantes motivados, que como sabemos, son aquéllos que presentan una relación de semejanza o parecido con el significado, en oposición con los signos que son arbitrarios (convencionales o socialmente impuestos) y que aparecen bajo la forma del lenguaje hablado. De esta manera Piaget introduce los símbolos con una función básicamente representativa, ajena a la comunicación y a las convenciones sociales. De aquí que mientras Saussure define al símbolo como motivado y convencional, Piaget le quita lo segundo y se queda sólo con lo primero. Esto responde, desde nuestro punto de vista, a que para Piaget el símbolo es imagen mental. Y como dice él, la imagen mental es de orden privado, atañe al individuo solo y le sirve para traducir sus experiencias privadas.

Piaget (1945/2000) insiste en el carácter motivado e individual del símbolo de diversas maneras. Una de ellas es que cuando sigue caracterizando al símbolo bajo ese trasfondo semiológico saussureano, nos dice que el símbolo sobrepasa en complejidad al “índice” sensoriomotor. El índice, para Piaget, es una parte o un aspecto del objeto, y como parte de ese objeto, permite anticiparlo sin representación mental, por ejemplo, un niño de 8 o 9 meses sabrá encontrar un juguete bajo una tela cuando la forma abombada de ésta le sirva de índice de la presencia del objeto. Sin entrar en mucho detalle, su concepción del índice es muy diferente de la de Peirce, sólo recordemos, a partir de lo que apuntamos en el capítulo anterior, que para Peirce el índice al ser un tipo de signo, también implica representación.

Regresando con Piaget, el símbolo, al contrario del índice, se basa en la semejanza entre el objeto presente que juega el papel de significante y el objeto ausente significado, lo que implica una representación. Y en relación con el signo, nos dice que el esquema simbólico lúdico alcanza casi el nivel de signo porque, al contrario de lo que sucede con los índices donde el significante es una parte o un aspecto del significado, en el símbolo hay desde el inicio una disociación entre el significante y el significado. Pero el signo es un significante arbitrario o convencional, mientras que el símbolo es un significante motivado. Y en su calidad de arbitrario el signo supone una relación social, en tanto que el carácter motivado del símbolo, es el producto del pensamiento individual del niño. Asimismo, en su obra *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1936/1985) afirma que el símbolo y el signo son los dos polos, individual y social, de una misma elaboración de significados.

Saussure, como sabemos, sitúa el significado en la representación, y de la misma forma lo hace Piaget. Para Saussure el signo lingüístico y el símbolo son convencionales, solo que en el primero la relación entre significante y significado es arbitraria, mientras que en el segundo esta relación no es completamente arbitraria. Piaget, al igual que Saussure, conserva y le atribuye lo totalmente arbitrario y convencional al signo lingüístico, pero niega lo convencional en el símbolo, quedándose sólo con el carácter no arbitrario o motivado del símbolo de Saussure y convirtiéndolo así en un asunto individual, privado.

Otro de los aspectos importantes en la caracterización del símbolo solitario de Piaget, y que también enfatiza este carácter privado y motivado del símbolo, tiene que ver con la estrecha relación existente entre la aparición de los símbolos y la imitación, específicamente con la imitación diferida, que es cuando la imitación alcanza el nivel de la representación mental. La imitación diferida se refiere a la reproducción de un modelo en su ausencia y después de un periodo de tiempo más o menos largo. La imitación diferida, al igual que el símbolo, es una representación en sentido estricto (un modelo interno o recuerdo) y se da cuando el niño es capaz de imitar interiormente una serie de modelos dados como imágenes por esquemas de acciones (Piaget, 1945/2000).

Piaget considera la imitación como un simple prolongamiento de las acomodaciones de los esquemas asimiladores de la inteligencia sensoriomotora, y a la imagen mental naciente como una imitación interiorizada. La imagen, en ese sentido,

nos dice Piaget, no es un derivado de la percepción pura, sino el producto de una acomodación imitativa que, en sí misma, atestigua la existencia de una actividad que está situada por encima de las percepciones y los movimientos. La imitación diferida se prolonga directamente en imagen debido a la actividad interiorizada de los esquemas. Por ejemplo, en la observaciones 64 y 65 hay imitación de sí mismo. En ambas se autoimitan las conductas de dormirse, pero no son conductas de imitación pura porque el objeto presente (los bordes de la tela, el cuello del abrigo y la cola del asno tomados como almohadas) es asimilado al objeto habitual de los gestos imitados (a la almohada). Por lo que finalmente hay imitación y asimilación lúdica a la vez. Para Piaget, este esquema simbólico por su forma (como significante) no sobrepasa el nivel de la imagen imitativa o de la imitación diferida, y por su contenido (como significado) es asimilación deformante. En el símbolo lúdico, entonces, la imitación adquiere una función de significante en tanto que no se relaciona con el objeto presente sino con el objeto ausente que se trata de evocar. Esta particularidad en Piaget de que lo simbolizado tenga que estar ausente plantea una dificultad a la hora de comprender el estatus convencional de los usos cotidianos de los objetos, en la medida en que el uso convencional añade un “nuevo nivel” en el objeto que implica ya convención. Y si eso es cierto, entonces podemos afirmar que puede haber niveles (los primeros) de usos simbólicos en donde lo simbolizado está presente. Tendremos ocasión de volver sobre este asunto crucial para comprender el origen de los símbolos.

Como vemos, para Piaget la imitación desempeña un importante papel en la génesis del juego simbólico. El niño imita los modelos en la medida que los comprende (Piaget nunca reduce la imitación a mera copia); evoca por imitación objetos o acciones hechas por sí mismo o por otro. Por ejemplo, nos dice que el niño imita un avión o una torre porque comprende su significación y no se interesa en ello sino en relación con alguna de sus actividades (Piaget, 1945/2000).

Otro momento en el que Piaget insiste en el carácter privado y motivado del símbolo, sin dejar ningún ápice de posibilidad al acuerdo o convención social en su origen, es cuando se apoya en el ejemplo que retoma de Quérat sobre la caja que se transforma en vehículo. Veámoslo en sus propias palabras: “el niño que mueve una caja imaginando un automóvil, representa simbólicamente a éste último por la primera y se satisface con la ficción, puesto que *el lazo entre el significante y el significado es*

*totalmente subjetivo*” [añadimos cursivas] (Piaget, 1945/2000, p. 155-156). Este símbolo implica la representación de un objeto ausente, al comparar un elemento dado, la caja, y un elemento imaginado, el carro, y una representación ficticia puesto que esta comparación consiste en una asimilación deformante. El símbolo visto así, no requiere de la existencia de reglas, que es propio del signo, que es social. La regla, comenta Piaget, implica una regularidad impuesta por el grupo y se requiere de las relaciones sociales o interindividuales. Lo social es lo que es externo al individuo. En última instancia, el hecho social es para Piaget un hecho que se debe explicar y no invocar a título de causa extrapsicológica.

Piaget nos lleva a una situación paradójica al momento de negar cualquier posible influencia del medio social en la construcción del símbolo por parte del niño. Si el símbolo es privado en el sentido de que el significado es producto sólo del pensamiento del niño, entonces cómo es posible que ese significado individual, subjetivo, llegue a ser públicamente interpretado y comprendido. El mismo Piaget lo hace. Esta situación paradójica ha dado pie a que diversos autores cuestionen el origen individual del símbolo piagetiano, justo al margen de las convenciones o de las reglas sociales (Bronckart, 1997; Bruner, 1990/2002; El’Konin, 1966; Palacios, 2004; Palacios y Rodríguez, 2006; Rodríguez, 2006; Rodríguez y Moro, 2002; Vázquez y Rodríguez, 2006; Wallon, 1942/1970). Nuestra interpretación va más en el sentido de que sí existe acuerdo o reglas entre los adultos y los niños para comprender y producir los símbolos. En Rodríguez (2006) lo vemos expresado de la siguiente forma:

[...] si los adultos y los niños somos capaces de ponernos de acuerdo para afirmar que las cajas vacías, arrastradas de cierto modo, se convierten en coches, entonces, los adultos y los niños disponemos de reglas comunes fuera del lenguaje gracias a las cuales podemos comprendernos. Y aunque una caja y un coche no se parezcan en nada, hacemos que una caja *usada de cierto modo*, sí se parezca a un coche que a su vez *sirve y se usa (se comporta) de cierto modo* para un intérprete, como diría Peirce. Y basta con modificar el *uso* de la *misma* caja, por ejemplo, colocándola sobre la cabeza, para que deje de ser un coche (y una caja) y se convierta en sombrero. Precisamente por eso los símbolos son tan poderosos, porque introducen una flexibilidad nueva gracias, como dice Eco, a los estratos de sentido segundo (p. 253).

Por tanto, los símbolos también precisan de la presencia de reglas públicas para poder constituirse, expresarse y comprenderse. Es verdad que no necesariamente son

reglas ligadas al lenguaje pero sí son reglas vinculadas a los usos convencionales de los objetos.

Algún lector atento y buen conocedor de la obra de Piaget, muy bien podría argumentarnos que Piaget alude a los usos de los objetos cuando éstos se intentan asimilar, específicamente cuando dice que el niño trata de comprender el objeto definiéndolo por su uso. Indudablemente le daríamos la razón. Sin embargo, consideramos pertinente ubicar y ver el alcance de esto. ¿A qué se refiere específicamente Piaget? ¿Estas definiciones de los objetos por su uso las liga a los usos culturales de los objetos o no? ¿Establece alguna relación entre estas definiciones de los objetos por medio del uso y la emergencia de los símbolos?

Primero prestemos atención a los fragmentos en los que Piaget hace alusión al uso del objeto. En *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, cuando Piaget aborda los comportamientos del cuarto subestadio sensoriomotor, se pregunta lo que hará el niño al encontrarse en presencia de objetos o fenómenos completamente nuevos para él hasta ese momento. Responde esta pregunta diciendo que el objetivo del niño será comprenderlos, y para ello utilizará sus esquemas sensoriomotores como instrumentos de tal comprensión. He aquí lo que dice:

[...] el niño intentará, gracias a una especie de “asimilación generalizadora”, introducir el nuevo objeto en cada uno de los esquemas habituales, ensayados sucesivamente [...] el niño intentará comprender la naturaleza del objeto nuevo, y como la comprensión se confunde todavía con la asimilación sensoriomotriz o práctica, se limitará a aplicar al objeto cada uno de sus esquemas [...] el niño se dedicará en actos a la operación que los adultos se dedican en palabras: *definirá el objeto por su uso* [agregamos las cursivas] (Piaget, 1936/1985, p. 243).

Después de esto, Piaget nos brinda una serie de observaciones en las que se destaca que el niño explora visual y táctilmente a los objetos, los sacude, los golpea, los balancea, los aprieta, les da vuelta, los frota contra otros objetos, los chupa, etc.

[...] todo sucede como si el niño se dijera en presencia del objeto nuevo: “¿Qué es esto? Lo veo, lo siento, lo cojo, le doy vueltas, sin reconocerlo: ¿qué puedo hacer con ello además?”. Y como la comprensión, a esta edad, es puramente práctica o sensoriomotriz, y como los únicos conceptos todavía existentes son los esquemas móviles, el niño intenta situar el objeto nuevo en cada uno de sus esquemas, para comprobar en qué medida le convienen [...] tales conductas constituyen el

equivalente funcional de las “*definiciones a través del uso*” [añadimos las cursivas] tan importantes en la inteligencia verbal del niño (Piaget, 1936/1985, p. 248-249).

Piaget hace una comparación entre el uso de palabras por parte del adulto o del niño que ya habla, como recurso, para definir un objeto diciendo para qué sirve y el uso de esquemas sensoriomotores por el niño prelingüístico mientras trata de comprender o saber qué es ese objeto que es nuevo para él. Es muy claro que para Piaget estos esquemas le bastan al niño para definir a través del uso al objeto. Pero ¿a qué tipos de uso de los objetos se refiere? Los usos a los que hace referencia son usos privados (esquemas sensoriomotores), que si bien forman parte de los comportamientos y de la vida del niño, no están regidos por reglas públicas ni culturales. Son usos más bien indiferenciados y que el niño aplica por igual a los objetos de manera general, independientemente del objeto en cuestión, es lo que en trabajos previos se ha denominado usos no canónicos (Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez y Moro, 1999; Sinha y Rodríguez, 2008). Son usos que no tienen una relación con el uso cultural del objeto, es decir, que no requieren el acuerdo relativo al funcionamiento del objeto, de para qué sirve y cómo se debe usar. Son usos que tienen que ver, según Piaget, con el desarrollo de la inteligencia del niño, permitiéndole comprender el objeto en la medida que hay coordinación y equilibrio entre el proceso de asimilación y acomodación.

También en *La formación del símbolo en el niño* alude a la definición del objeto por medio del uso y la utiliza para hacer la distinción entre comportamientos inteligentes y de juego.

[...] aparece muy clara la diferencia entre el juego y la actividad propiamente inteligente. En el caso de los esquemas ensayados sucesivamente en presencia de los objetos nuevos (obs. 136) [contenida en *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, p. 243], J. intenta asimilarlos y, en cierta forma, “*definirlos por medio del uso*” [la cursiva es nuestra]. Hay, pues, inteligencia propiamente dicha, puesto que la adaptación de los esquemas a una realidad exterior constituye un problema (Piaget, 1945/2000, p. 130-131).

Piaget insiste que en el acto de inteligencia existe equilibrio entre asimilación y acomodación. Por el contrario, como hemos estado remarcando, existe un desequilibrio en estos procesos en el símbolo lúdico, donde predomina la asimilación funcional,

producto de los esquemas asimiladores deformantes y en la imitación diferida, donde la acomodación imitativa sigue siendo un fin en sí.

Para Piaget, mientras el niño intenta asimilar el objeto por medio de sus esquemas asimiladores sensoriomotores (o definirlo por medio de lo que denominamos usos no canónicos del objeto) hay inteligencia adaptativa. Establece así una estrecha relación entre los esquemas y los conceptos, y que más tarde relacionará con los signos. Con esto, desliga por completo el origen y cualquier nexo de los conceptos con el de los símbolos. En otras palabras, cuando Piaget habla de las definiciones del objeto por medio del uso no canónico, habla de la ausencia de relación entre la aparición de los símbolos en el niño y los conceptos, y por lo mismo, de la ausencia de relación entre el símbolo lúdico y ese tipo de uso de los objetos.

Consideramos oportuno traer en este momento una de las razones que nos da Piaget de por qué los esquemas se hacen sociales gracias al signo lingüístico.

*[...] el efecto más característico del sistema de signos verbales sobre el desarrollo de la inteligencia es el de permitir la transformación de los esquemas sensorio-motores en conceptos [la cursiva es nuestra]. En efecto, el destino normal del esquema es el de desembocar en concepto, puesto que los esquemas, como instrumentos de adaptación a situaciones cada vez más variadas, son sistemas de relaciones susceptibles de abstracción y generalización progresivas. Pero para adquirir la condición fija de significación de conceptos y sobre todo su grado de generalidad, que sobrepase a la inteligencia individual, los esquemas deben dar lugar a una comunicación interindividual y, por consecuencia, ser expresados por signos. Es, pues, legítimo considerar la intervención del signo social como señal de un cambio decisivo en la dirección de la representación [...] (Piaget, 1945/2000, p. 138-139).*

En resumen, con Piaget, los conceptos se socializan por efecto de los signos lingüísticos y por sus propiedades de abstracción y generalización cada vez mayores, pero no los símbolos. Éstos permanecen en su carácter lúdico, individual, privado, no comunicable, no implican reglas o regularidades propias del grupo, ni requieren de las relaciones sociales. En definitiva no traspasan el estrecho margen de la acción y de la significación estrictamente individual.



### *La influencia de Piaget en el estudio posterior de los símbolos*

Encontramos una excelente prolongación de la visión conceptual y metodológica de Piaget sobre el juego simbólico en los trabajos clásicos de algunos integrantes de la Escuela de Ginebra. En 1972, Inhelder, Lézine, Sinclair y Stambak publican un artículo titulado *Los inicios de la función simbólica* en el que presentan los resultados obtenidos de una muestra de niños de 10 a 41 meses de edad. Posteriormente, retoman los datos concernientes a las edades de 10 a 27 meses para publicarlos como un capítulo de un libro (Lézine, Sinclair, Stambak, Inhelder, Dubon, Josse y Léonard, 1982/1985). Los autores investigan la evolución de las conductas de “hacer como si” y del juego simbólico, manifestando que su finalidad principal es contribuir a una mejor comprensión de la transición entre las conductas sensoriomotoras y las primeras manifestaciones simbólicas o semióticas. Para ello realizan observaciones sistemáticas cuando cada uno de los niños está solo ante un conjunto de objetos pertenecientes a su mundo habitual, y sin sugerencias ni incitaciones por parte del adulto.

Entre sus categorías de observación hay una que nos interesa especialmente y es la que denominan “actividades interpretables” y que pueden ser de dos tipos: actividades bien organizadas de carácter convencional (como cepillarse el cabello con un cepillo para el pelo), y conductas de ficción (hacer como que le da de comer a la muñeca al poner varias veces la cuchara en la boca de la muñeca). En la publicación de 1982 resaltan tres cosas en relación con estas actividades interpretables: primera, que en ambos tipos de actividades interpretables interviene la imitación diferida; segunda, que estas actividades testimonian el conocimiento de los objetos familiares que tienen los niños; y tercera, que estos conocimientos, siguiendo muy de cerca a Piaget, “aparecen como el equivalente en acciones de definiciones verbales por el uso comprobado en los niños de 4-5 años” (p. 137). Tal pareciera que en esta publicación los autores cambian las definiciones dadas a los objetos por los esquemas sensoriomotores de uso no convencional de Piaget por definiciones en relación con los usos convencionales o de ficción; más adelante veremos si esto es así.

Adentrándonos en sus resultados, presentan la evolución de las conductas de los niños separando el periodo de la inteligencia sensoriomotriz (hasta los 18 meses) y el periodo en el que emergen las primeras conductas semióticas (después de los 18 meses), abonando así la idea de que ésta es la edad de inicio de los símbolos. Encuentran que a

los 10 – 12 meses hay una indiferenciación entre los esquemas de acción y los objetos manipulados. Por ejemplo, un mismo esquema motor es aplicado sucesivamente a un número de objetos (por ejemplo, arrojar la cuchara, el biberón, la muñeca, el espejo, el plato, etc.) o un mismo objeto es manipulado gracias a varios esquemas de acción (por ejemplo, el plumero es sacudido, golpeado contra el suelo, arrojado, etc.). Después, a los 12 – 14 meses, se produce un inicio de diferenciación entre las acciones y los objetos manipulados, en función del uso convencional del objeto (por ejemplo, el niño pasa brevemente y con un movimiento mal orientado el cepillo para el pelo sobre su nuca), y por fin, a partir de los 15 meses, los objetos son utilizados de manera adecuada según su uso habitual o convencional, distinguiendo, de la manera siguiente, ambos tipos de actividades interpretables:

1) el niño utiliza uno o varios objetos de manera convencional (ejemplo, el niño barre con la escoba, seca con el trapo, limpia con el plumero, hojea el libro, etc.), haciendo notar que algunas de estas actividades son sacadas de su contexto real e implican la evocación de un objeto ausente (no hay polvo para limpiar, o agua que secar, o comida que comer, por ejemplo).

2) el niño se dedica a actividades adaptadas a los juguetes que representan seres animados y actividades consistentes en “como si”. A partir de los 15 meses nos dicen que las actividades consistentes en “como si se alimentara” son netamente reconocibles con el plato, la cuchara o el jarrito, lo mismo que también parecen reconocidos como sustitutos de seres vivos los objetos inanimados (muñeca, osito de peluche, bebé en celuloide): los aprietan contra sí, los acarician, los abrazan.

Nos llama la atención de que las actividades interpretables como usos convencionales de los objetos son muy escasas incluso hasta los 14 meses. A los 10 meses observan dos (una de peinarse y otra de limpiar con el plumero); a los 12 meses tres (barrer, peinarse y hojear el libro) y a los 14 meses cuatro (tres de peinarse y una de limpiar con el plumero). Por trabajos más recientes, conocemos que cuando los niños están en situaciones de interacción triádica (adulto, niño, objeto) desde los 10 meses comienzan a realizar los primeros usos canónicos de los objetos con una mayor frecuencia y a tomar ellos mismos la iniciativa en este tipo de uso (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999).

De manera similar a los usos convencionales, la frecuencia con la que observan actividades interpretables simbólicas es muy baja a los 10, 12, 13 y 14 meses de edad de los niños.

También nos llama la atención que designan o califican de usos convencionales o habituales de los objetos a ambos tipos de actividades interpretables, esto es, a los usos convencionales propiamente dichos y a las acciones simbólicas. Tanto en la primera publicación de Inhelder et al. (1972) como en la de Lézine et al. (1982/1985) interpretan ambos tipos de actividades, primero, como la culminación del periodo sensoriomotor, y segundo, como que esta adquisición del conocimiento del uso de los objetos familiares y usuales ha demandado una larga evolución cuyo resultado es la transformación de los esquemas de acción en “actos significantes”, haciendo uso de la expresión de Piaget. Pero al mismo tiempo caen en la cuenta de las dificultades que plantea e implica esta explicación de la adquisición de los usos convencionales, por lo que de manera muy puntual y momentánea se apartan de la interpretación de Piaget, pero a la que de inmediato regresan. No les parece muy viable la progresiva diferenciación de los objetos desde los esquemas de acción hasta su uso convencional, haciendo explícito que les parece imposible concebir que el niño pueda llegar a ese esquema complejo que consiste en cepillarse el pelo, por el solo ejercicio de los esquemas motores o por la exploración de las propiedades del propio cepillo. Ante tal situación recurren a la imitación como el mecanismo para explicar estos actos significantes. Más adelante veremos que recientemente Tomasello también se contenta con mencionar la imitación para explicar el origen de los usos convencionales de los objetos. Acaso una parte de esta coincidencia haya que buscarla en que también él, como Inhelder et al. y Lézine et al., no analiza situaciones triádicas, sino situaciones donde el niño siempre se queda solo con el objeto. En la parte empírica de este trabajo veremos qué ocurre cuando el niño se halla en compañía de la guía de un adulto.

Además, para los autores de la Escuela de Ginebra, apegándose fielmente a Piaget, el niño realiza actividades que les son familiares, sacándolas de su contexto real, pero estos actos significantes no son aún conductas simbólicas en el sentido estricto porque todavía no implican un objeto o un acontecimiento ausentes (a pesar de que resaltan la evocación de un objeto ausente). En cambio, consideran que los actos significantes convencionales y simbólicos constituyen una prefiguración, que abre la vía

a todas las formas de conducta. Cabe la pregunta si en el momento en que los niños hacen como que comen, no evocan en esa situación familiar descontextualizada presente la “comida” ausente, o si mientras abrazan o acarician a los objetos inanimados no les están dando el uso simbólico para el que intencionalmente fueron creados.

En resumen, nos parece que existe cierta contradicción en lo que plantean estos autores, dado que, por un lado, refieren actividades interpretables canónicas que implican un objeto ausente que ellos mismos resaltan, por lo que, desde nuestro punto de vista, más bien serían simbólicas, pero que ellos siguen calificando de no simbólicas aún, y por otro lado, las actividades interpretables simbólicas que ellos mismos denominan de esa manera las juzgan como canónicas. En todo caso serían simbólicas por convención. Todo indica que retoman el criterio de Piaget (de que la conducta simbólica implica la ausencia del objeto o acontecimiento y la clara diferenciación entre el significante y el significado), pero al mismo tiempo crean confusión en el mismo criterio para diferenciar una actividad propiamente convencional de una simbólica.

En un trabajo previo (Palacios, 2004) hicimos hincapié en que desde el momento en que Inhelder et al. consideran los usos convencionales como la culminación del periodo sensoriomotor, le atribúan esa finalidad en sí misma, además de desvincular los usos canónicos de los simbólicos. Hacemos extensiva esta misma idea al trabajo de Lézine et al. (1982/1985) agregando, en esta ocasión, esa falta de claridad al momento de diferenciar entre una actividad convencional y una simbólica, confusión que, probablemente, se asienta en la dificultad que tienen en colocar significados convencionales, compartidos, por tanto, en el origen de esas actividades.

Por otro lado, resulta paradójico que tanto en el trabajo de Inhelder et al. (1972) como en el de Lézine et al. (1982/1985) se hable de convención mucho antes de que aparezcan las convenciones en el marco del sistema piagetiano. Hecho que recientemente Rodríguez (2006) destaca al puntualizar que Inhelder et al. caen en una gran paradoja al hablar de convención en dos sentidos: (1) como vimos previamente, con Piaget lo convencional comienza con los signos lingüísticos y no con los símbolos y (2) es paradójico que hablen de convenciones en un momento en el que lo semiótico aún no ha sucedido. Es necesario esperar hasta los 18 meses aproximadamente. Edad que Inhelder et al. y Lézine et al. respetan y siguen considerando como la del inicio de la función semiótica.

Para completar la evolución de las conductas de los niños descrita por Inhelder et al. (1972) y Lézine et al. (1982/1985), vamos a pasar al periodo de las primeras manifestaciones semióticas. Los autores remarcan que a partir de los 18 meses se destaca la aparición de las primeras conductas que pueden calificarse de simbólicas, en las que el niño encadena actividades que se requieren en el desarrollo de una acción compleja (por ejemplo, el niño alimenta al muñeco con el biberón); algo más tarde, encadena una segunda actividad también compleja (siguiendo con el ejemplo anterior, una vez que termina de haber alimentado al muñeco, le limpia la boca y lo asea) o aplica una misma secuencia de actividades a varios objetos animados (por ejemplo, el niño cepilla el pelo de la muñeca, luego el del bebé y el del osito).

En una etapa posterior, hacia los 24 meses, los objetos animados son tratados como compañeros activos de la escena lúdica (por ejemplo, el niño pone el plato delante del bebé y le pone la cuchara en la mano, como si pudiera comer solo), y sólo más tarde aparece la sustitución de los objetos (por ejemplo, el niño rompe trozos de papel y los pone sobre el plato para que la muñeca tenga algo de comida), o bien actividades sin soporte de ningún objeto (ejemplo, el niño hace gestos de juntar alguna cosa en el suelo con su mano y luego la aproxima a la boca de la muñeca para alimentarla).

Esta descripción de la progresión de las manifestaciones semióticas del periodo de los 18 meses en adelante está compuesta por actividades simbólicas muy complejas, como los mismos autores reconocen; más que conductas emergentes simbólicas, nos parecen conductas muy elaboradas y alejadas de las primeras manifestaciones simbólicas.

En su situación experimental el niño está solo, de ahí que la imitación de otras personas, sea el recurso que explica, para estos autores, las nuevas adquisiciones y que, como apuntábamos más arriba, ante lo que tenemos nuestras dudas. Las conductas observadas han sido elaboradas en otras situaciones, en interacción con otras personas, como los autores muy bien afirman, pero su situación experimental no reproduce aquélla en la que fueron elaboradas estas adquisiciones (lo que es muy común en las investigaciones en desarrollo temprano hasta la actualidad). Suponemos que sus resultados habrían sido muy diferentes si hubieran participado adultos.

En suma, por la observación e imitación es como explican que el niño adquiere el uso convencional de los objetos familiares, así como las primeras conductas de “hacer

como si” (Lézine et al., 1982/1985), dejando sin resolver cuáles son los *procesos*, cómo se producen estos significados canónicos y simbólicos de los objetos en situaciones de comunicación e interacción con los otros.

La influencia de Piaget también la vemos reflejada en una serie de trabajos realizada fuera y lejos de la Escuela de Ginebra a partir de los años setentas. De manera específica, el trabajo de Piaget se toma como punto de partida para valorar y someter a prueba los niveles de juego simbólico propuestos por él (Hill y McCune-Nicolich, 1981; McCune, 1995; Nicolich, 1977). En el mismo sentido se expresa Fein (1981) cuando afirma que durante esos años, históricamente hablando, emerge una tercera ola de interés en el juego simbólico estimulada en gran medida por el trabajo de Piaget entre otros.

Por otra parte, no olvidemos que *La formación del símbolo en el niño* se publica por primera vez en inglés en 1962 bajo el título de *Play, dreams and imitation in childhood*, constituyéndose como la base del estudio sistemático del juego simbólico. En este sentido, en 1977, Nicolich retoma los niveles del juego simbólico descritos por Piaget (ver Tabla 2.1) con la finalidad de comprobar dichos niveles de juego simbólico. Sigue muy de cerca el planteamiento piagetiano. Por ejemplo, para ella, al igual que para Piaget, los dos primeros niveles no involucran representaciones simbólicas realmente, por lo que considera que los actos simbólicos del nivel tres son los primeros símbolos del niño. Asimismo, mantiene la situación de observar longitudinalmente a los niños mientras juegan libremente, sólo que les proporciona una gran variedad y cantidad de objetos. Además, introduce otra variación que consiste en permitir que la madre esté presente pero con la consigna de que no haga ninguna sugerencia de juego al niño. La principal conclusión de esta investigación es que hay un patrón de juego simbólico invariante, confirmando así la tesis de Piaget, aunque cada niño puede diferir con respecto a la edad en la que aparece cada uno de los niveles.

Tabla 2.1  
*Niveles de Juego Representacional o Simbólico\**

Periodo Sensoriomotor
<p><i>Nivel 1. Esquemas de juego presimbólico</i></p> <p>El niño demuestra su conocimiento de la función de un objeto con gestos breves de reconocimiento, tales como tocar el cabello con el peine o tocar con los labios una taza vacía. No es un juego simbólico verdadero sino una conducta de transición que sugiere la emergencia de la habilidad de representación. El significativo (el gesto de beber) es meramente una parte del significado (“beber literal”).</p> <p><i>Nivel 2. Esquemas de juego autosimbólicos (pretender hacia sí mismo)</i></p> <p>Actos simbólicos simples hacia sí mismo. El niño imita su propia conducta fuera de contexto. Puede pretender comer, dormir o cepillarse el pelo.</p>
Estadio Simbólico I
<p><i>Nivel 3. Juego simbólico de un solo esquema (juego simbólico descentrado)</i></p> <p>El niño extiende el simbolismo más allá de sí mismo, ya sea incluyendo a otro participante en la acción (Ej. alimentar a la madre o a la muñeca) o realizando actividades de los otros (Ej. manejar un coche).</p> <p><i>Nivel 4. Juegos simbólicos combinados</i></p> <p>Pueden ocurrir dos formas de combinaciones: 4.1. Combinaciones de un solo esquema. Un esquema simbólico es relacionado con varios actores o receptores de la acción (Ej. dar de comer a la madre y luego a la muñeca) y 4.2. Combinaciones multiesquema. Varios esquemas están relacionados unos con otros en secuencia (Ej. dar de comer a la muñeca y después cepillarla).</p> <p><i>Nivel 5. Juegos simbólicos planeados</i></p> <p>El niño indica verbal o gestualmente que los actos simbólicos son planeados antes de ser llevados a cabo.</p>

\*Elaborada a partir de Nicolich, 1977 y McCune, 1995. La autora menciona que estos niveles del juego fueron tomados de Piaget (1962).

Unos años más tarde, junto con Hill, investiga si la secuencia de los niveles de juego simbólico de Piaget, y corroborada en su primer estudio, también la presentan los niños con Síndrome de Down (Hill y McCune-Nicolich, 1981). En este trabajo, y esto es muy significativo para nuestro propósito, observamos un primer cambio respecto al nivel en el que inicia el juego simbólico. En el trabajo del 77 el inicio del juego simbólico era el nivel tres, ahora en este estudio del 81, lo cambian al nivel dos. Los resultados obtenidos de los 30 niños con Síndrome de Down muestran que no hay tal secuencia. Los datos no forman una escala ordinal.

En otro estudio posterior (McCune, 1995), nuevamente analiza la secuencia de los niveles de juego simbólico. Para ello utiliza un diseño transversal (102 niños en total: 6 niños de cada mes entre los 8 y los 24 meses) y uno longitudinal (10 niños observados cada mes desde los 8 – 10 meses de edad hasta los 24 o después). Filma las sesiones, al igual que en sus otros dos estudios referidos previamente. Asimismo, mantiene que la madre esté presente durante las sesiones con la misma consigna, así como el ofrecer muchos juguetes a los niños. Y en cuanto al criterio de inicio del juego simbólico mantiene el nivel dos.

Apoyándose en los resultados sigue insistiendo en que la mayoría de los niveles del juego simbólico presentan un patrón consistente porque lo observa en 85 bebés de su diseño transversal y en cuatro de los diez bebés del longitudinal. Este último dato nos llama la atención porque menos de la mitad de los niños de su estudio longitudinal muestran el orden de los niveles del juego simbólico. También llama nuestra atención el hecho de que reduce los niveles porque agrupa en uno solo los niveles dos y tres al no observar un orden de inicio consistente entre ellos. El promedio de edad para cada uno de estos niveles es el siguiente: para el nivel 1, la edad es de 8.9 meses; para el nivel 2/3, 12 meses; para el nivel 4, 14.1 meses y para el nivel 5, la edad promedio es de 19.3 meses.

Como vemos, en estos trabajos se habla de juego simbólico, como lo hace Piaget. Conceptualmente también se preserva la función representativa que Piaget le asigna a los símbolos, así como el carácter individual y privado. La presencia de la madre durante sus sesiones se puede considerar más como una estrategia para que el niño se sienta tranquilo y juegue, que como un interés abierto y manifiesto en el posible papel que pudiera desempeñar la presencia y participación del adulto en la construcción de los símbolos por parte del niño. El interés está más en tratar de demostrar que los niveles forman una escala que muy bien se puede utilizar para medir la competencia individual del niño en el juego simbólico, que en trascender o enriquecer el planteamiento piagetiano. También es claro que en estos trabajos son los propios niños quienes juegan solos simbólicamente con los objetos y que para hacerlo no requieren la intervención del adulto. De aquí que también esté ausente cualquier vínculo con el mundo de las convenciones sociales en relación con el uso de los objetos. Y ni que decir de la intervención del otro para que los niños configuren estos significados simbólicos.



Está ausente por completo. Situación contraria de lo que ocurre con Wallon y Vygotski, quienes ubican el origen de lo semiótico en la interacción y comunicación con el otro. Sin su intervención no se podría acceder a ese mundo de normas y significados culturales.

## 2.2 Constructivismo sociocultural. La importancia de la comunicación y del otro

Antes de abordar directamente la concepción del símbolo de Wallon y Vygotski, es necesario dedicarle unas cuantas líneas a su visión de los hechos sociales en el desarrollo psicológico; quienes, a diferencia de Piaget, los consideran como *causas* del mismo y no como hechos que deben ser explicados. Es bien sabido que Piaget y Wallon mantuvieron un abierto antagonismo en sus posturas precisamente por sus diferencias en cuanto al peso que le atribuían a las relaciones sociales. De manera concreta, Wallon en su libro *Del acto al pensamiento* publicado en 1942, plantea que el desarrollo de la inteligencia y de la función semiótica no se puede explicar solamente por los esquemas sensoriomotores, sino que es necesario también tomar en cuenta las características sociales propias del hombre.

Lo que permite a la inteligencia esa transferencia del plano motor al plano especulativo, no es evidentemente explicable, en el desarrollo del individuo, *por la simple operación de sus experiencias motrices* [la cursiva es nuestra], que se combinan entre sí para adaptarse a las exigencias múltiples y variables de lo real. Están en juego las aptitudes de la especie, en particular las que hacen del hombre un ser esencialmente social. Desde las fases más elementales de su comportamiento y de sus movimientos, esta influencia se deja sentir.” (p. 103)

Por su parte, Vygotski (1931/1996b) en el artículo titulado *El problema de la edad*, publicado por vez primera en 1984, menciona que el estudio del desarrollo infantil tropieza con una de sus mayores dificultades en el momento en que se da una solución errónea al problema del medio y su papel en la dinámica de la edad. Lo anterior sucede, continúa Vygotski, cuando el entorno se considera como algo externo en relación con el niño, como una circunstancia de desarrollo, como un conjunto de condiciones objetivas, independientes, sin relación con él, pero que sí influye en el niño por el simple hecho de su existencia. Para Vygotski, más bien, debemos dimensionar

que la relación que se establece entre el niño y el entorno que le rodea, sobre todo el social, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para cada periodo de edad. Esta situación social del desarrollo, específica a cada periodo, determina, regula estrictamente todo el modo de vida del niño o su existencia social.

Además, en su trabajo titulado *Instrumento y símbolo en el desarrollo de los niños*, publicado en 1930, condensa magistralmente la importancia del otro en el desarrollo del niño en la siguiente frase: “el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona” (Vygotski, 1996, p. 56). En esta frase Vygotski delimita la necesidad del *tres* como *unidad mínima de interacción* en la construcción del psiquismo humano. Luego veremos que, con ella, introduce otra idea no menos fundamental, que el pensamiento está semióticamente mediado. Son ellos, los signos, quienes le proporcionan al triángulo la vida que necesita para crecer.

La vida del niño, para Vygotski y Wallon, comienza por una sociabilidad muy estrecha con su ambiente humano, ya que desde el principio está en estricta dependencia con él. Asimismo, los comportamientos del niño adquieren un significado propio al enmarcarlos en el sistema de conducta social y cultural en el que nace. Ya en el capítulo anterior señalamos que los comportamientos del niño se convierten en signos para las personas que conviven con él. La presencia e intervención del adulto en el mundo del niño es constante y su propósito es estimular y guiar u orientar en una dirección la actividad del niño/a. Wallon (1938/1991), en su obra *La vida mental*, resalta el hecho de que el niño carece inicialmente de medios de acción sobre las cosas que le rodean y que consigue satisfacer sus necesidades y deseos por mediación de las personas de su entorno. “Su primera actividad eficaz consiste en *anunciarlas* [la cursiva es nuestra] y es inevitable que todas sus posibilidades psíquicas del momento se orienten en este sentido. De modo que su vida mental se abre necesariamente a través de las relaciones de sociabilidad, las cuales adquieren una importancia mucho mayor que las relaciones con el mundo físico” (p. 108).

En el mismo sentido se pronuncia Vygotski (1931/1996a) en su trabajo *El primer año*, también publicado por primera vez en 1984, remarcando reiteradamente que la relación del bebé con la realidad circundante es social desde el principio; cualquier relación del bebé con las cosas es una relación que se lleva a cabo con la ayuda o a través de otra persona. Debido a su incapacidad biológica, el bebé es incapaz

de satisfacer sus necesidades vitales, las que pueden ser satisfechas sólo con la ayuda de los adultos que lo cuidan. De igual manera, los objetos aparecen y desaparecen del campo visual del niño por voluntad del adulto, se desplaza de un sitio a otro, también gracias a la voluntad del adulto, etc. “El camino a través de otros, a través de los adultos, es la vía principal de la actividad del niño en esta edad. Prácticamente todo en la conducta del bebé está entrelazado y entretejido en lo social” (p. 285). Para Vygotski, insistimos, “la situación social del desarrollo es el punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen en el desarrollo [...] la realidad social es la verdadera fuente del desarrollo, la posibilidad de que lo social se transforme en individual” (Vygotski, 1931/1996b, p. 264).

Como vemos, ambos autores recurren a hechos y argumentos similares para postular al entorno social circundante del niño como un elemento importante en su constitución psicológica.

#### *El símbolo y lo semiótico en Wallon*

Adentrándonos en el terreno de los símbolos, de lo semiótico, Wallon también reacciona contra la interpretación individual y solipsista que hace Piaget de la emergencia de la función semiótica y, con ella, de los primeros símbolos. Textualmente dice que “la relación entre el significante y significado no puede ser la simple resultante automática de la actividad práctica. No puede salir por vía de la complicación y unificación progresiva de simples combinaciones entre esquemas sensorio-motores” (Wallon, 1942/1987, p. 151). A su vez, Piaget (1945/2000) le objeta que la vida social no explica por sí sola los comienzos del símbolo en los niños de un año, por mucho que su intervención sea necesaria en el desarrollo.

Pero dejando a un lado esta controversia entre Piaget y Wallon, ¿cuál es la concepción que tiene Wallon sobre el símbolo? Nos parece que la influencia de la semiología de Saussure también se refleja en Wallon cuando se refiere a los símbolos y signos, de una manera muy similar a como vimos previamente en Piaget. En concreto, Wallon también lo define de manera dicotómica, constituido por el significante y el significado y le asigna una función representativa. La representación, nos dice, se inserta en todo un conjunto que en sentido amplio se ha denominado función simbólica, y la función simbólica se reduce al poder de sustitución. “Es lo que establece una

ligazón entre un gesto cualquiera, a título de significante y un objeto, un acto o una situación, a título de significado” (Wallon, 1942/1987, p. 162). El símbolo y el signo oponen lo significante y lo significado. Son instrumentos de significación que superponen ya la representación a lo real, aunque en este caso, el símbolo tiene un lazo de pertenencia, semejanza o analogía con el objeto que representa, mientras que en el signo no se da tal cosa. Nuevamente aquí en Wallon encontramos lo motivado del símbolo y lo arbitrario del signo de Saussure. Además, para Wallon, el símbolo en el sentido estricto de la palabra es un objeto sustituto de otras realidades (objetos, personas, acciones, instituciones, etc.), cuya propia realidad cambia por las que él representa. Ahora bien, al centrarse justamente en la materialidad del objeto convertido en símbolo, expresa que el símbolo no es en sí mismo una representación, puesto que es algo concreto, pero que su función es ya representativa; función que le asigna por el simple hecho de ser sustituto de otra cosa. En cambio, y por oposición al símbolo, el signo (lingüístico) es una representación en sí mismo, da acceso a la representación verdadera por su depuración, hasta el punto de no pertenecer más al mundo de las cosas.

Pero Wallon también dice que el *símbolo presenta numerosos grados*, que, dimensionándolos entre dos polos, en uno de ellos está más cercano al objeto material, como lo acabamos de indicar, mientras que en el otro roza o se inserta de lleno en ciertas formas del lenguaje propiamente dicho. Por ejemplo, nos dice que “de simple emblema evoluciona hasta un símbolo matemático, que por sí solo puede representar conjuntos de operaciones no efectuadas pero ya previstas y regladas” (1942/1987, p. 159). De aquí que este símbolo matemático, por su expresión gráfica y su función, reúne características del signo lingüístico. Además, Wallon ubica al símbolo entre el simulacro y el signo lingüístico y plantea que el símbolo puede ser jalonado por el simulacro porque este último (el simulacro), al permanecer ligado a los objetos materiales, puede emigrar al plano de los símbolos. Y Chateau (1972/1976) abiertamente expresa que el símbolo nace del simulacro, por lo que conserva algo del objeto significado. El simulacro entonces no es ya más el objeto mismo, “es su doble, tan pronto más semejante, tan pronto más estilizado, y de intención ya más práctica, ya más lúdica o estética. Pero se relaciona aún con el objeto de modo muy concreto por la acción que torna como concreto el objeto hacia el cual tiende” (Wallon, 1942/1987, p. 159).

Por otra parte, como Wallon asume que la explicación de los signos y en gran medida la de los símbolos sólo puede ser histórica, recurre a las civilizaciones primitivas para poner de manifiesto cómo el simulacro se mezcla íntimamente con los símbolos en los mitos de estas civilizaciones, en las que los ritos introducen la representación. “El rito más grosero, aquel en que figuración y cosa no se distinguen casi, implica ya, desde el momento que es rito, el desdoblamiento de lo real y de su representación” (Wallon, 1942/1987, p. 102). Asimismo, a nivel ontogenético, el simulacro, para Wallon, ocupa un lugar importante en los juegos de los niños que se inspiran en él. El origen de esto lo ubica en la fase proyectiva, donde una figuración motriz, al desprenderse de la acción propiamente dicha, toma cada vez más el aspecto de un simulacro, existiendo todavía cierta distancia entre él y la representación propiamente dicha o “pura” (como dice él). La persistencia de esta fase, de acuerdo con Wallon, la podemos observar tanto en los relatos de los niños, donde sus gestos distribuyen en torno de sí las circunstancias o presencias que quieren evocar, como en sus juegos, cuando convierten cualquier objeto en aquéllos que simulan manejar. Con frecuencia falta por completo el objeto y sólo subsiste el gesto, por lo que el gesto puede entonces evocar o tornar presente el objeto ausente y sustituirlo.

En resumen, Wallon, al igual que Piaget, comparte las nociones predominantes de Saussure en cuanto al símbolo y signo, tanto en lo que respecta a su función de representación o simbólica, como en la relación motivada o no entre el significante y el significado, según se trate de uno u de otro. En cambio, se aleja de Piaget al reprocharle que el origen de la función simbólica no puede ser el resultado de la práctica solitaria o de esquemas motores previos solamente. Y en este sentido, resalta la importancia de la aparición del simulacro como antesala del símbolo, tanto a nivel de la historia de las civilizaciones humanas, como a nivel ontogenético en el niño, con su respectivo significado social y cultural. Por último, en ese continuo que forman el simulacro, el símbolo y el signo, como hemos visto, no hay demarcaciones precisas, están desdibujadas, de aquí que el paso de un significante a otro fluye de manera dinámica, lo que finalmente, nos puede acarrear problemas en la delimitación de los significantes, ya sea como simulacro, símbolo o signo.

### *El símbolo y lo semiótico en Vygotski*

La concepción semiótica de Vygotski sitúa a los signos en el eje mismo o centro del desarrollo de las funciones psicológicas. El sujeto se constituye a través de los signos. La conciencia es el resultado de los propios signos; está semióticamente mediada. Asimismo, la función mediadora de los signos hace posible que un sujeto se encuentre y se comunice con los otros. Sin los otros no sería posible la construcción de las funciones psicológicas. Al principio, el signo, dice Vygotski (1931/2000), es un medio de relación social, un medio de influencia sobre los otros y sólo más tarde se transforma en un medio de influencia sobre sí mismo, en un medio para orientar su propio comportamiento. Por ejemplo, el lenguaje al principio es un medio de comunicación con los demás, y luego más tarde, en forma de lenguaje interno, se convierte en un medio del pensamiento, haciéndose así evidente la ley genética del desarrollo cultural del niño, que formula de la siguiente manera: “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social, y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica” (p. 150). Por ello, ubica el origen de los signos en el exterior, en la interacción con las otras personas.

Ahora bien, cuando Vygotski se ocupa de los símbolos los relaciona de manera muy estrecha con la imaginación, con el juego simbólico. Circunstancia similar a la que encontramos en Piaget y Wallon. En relación con la imaginación, Vygotski (1933/1996) afirma que ésta constituye un nuevo proceso psicológico para el niño, que no está presente en la conciencia de los niños pequeños y que surge, al igual que todas las funciones cognitivas, originariamente de la acción. Nuevamente aquí nos encontramos con otra coincidencia entre Piaget, Wallon y Vygotski, que consiste en la importancia que le dan a la acción del sujeto sobre el medio en el desarrollo cognitivo del niño.

Cuando Vygotski (1931/2000) hace referencia a la historia del desarrollo de los signos, ubica al gesto, a la acción, como el primer signo visual en el nacimiento de esa historia. Y ya refiriéndose de manera específica al juego, dice que en éste *una acción sustituye a otra*, al igual que un objeto reemplaza a otro, convirtiéndose *en signo suyo*, y que lo importante, y esto es de una gran relevancia para nuestro trabajo empírico, *no es la semejanza* perceptiva entre el juguete y el objeto que designa sino su *utilización funcional*. El objeto o juguete brinda sólo la posibilidad de realizar el gesto

representativo, y es precisamente en este gesto donde reside el significado, esto es, el niño modifica el significado del objeto durante el juego, le confiere otro, gracias al gesto. Veámoslo en sus propias palabras.

[...] durante el juego *unos objetos pasan a significar muy fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos*. Se sabe igualmente que *lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que designa*. Lo que tiene mayor importancia es su *utilización funcional*, la posibilidad de realizar con su ayuda el gesto representativo. Creemos que *tan sólo en ello radica la clave de la explicación de toda función simbólica de los juegos infantiles*. Una bola de trapos o una maderita se convierten en un bebé durante el juego porque permiten hacer los mismos gestos que representan la nutrición y el cuidado de los niños pequeños. Es el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido. Toda la actividad simbólica representacional, está llena de esos gestos indicadores. Para el niño, un palo se transforma en un corcel porque lo puede poner entre sus piernas y le puede aplicar el gesto que lo identificará como caballo en el caso dado (p. 187-188, la cursiva es nuestra).

Con Vygotski encontramos, pues, que la semejanza perceptiva no juega un papel importante en la producción y comprensión de los símbolos; el carácter motivado del símbolo (el parecido entre el significante y el significado) que encontramos en Piaget y Wallon no es lo más relevante, porque lo primordial con Vygotski es la *utilización funcional* o el gesto representativo, ya que el objeto adquiere la función y el significado del signo gracias tan sólo al gesto, nosotros hablaremos de uso, que le atribuye tal significación. El objeto, por sí mismo, cumple una función sustitutiva, por ejemplo, el lápiz sustituye al avión o a la enfermera. La clave de que pueda ocurrir lo anterior está en que el significado reside en el gesto y no en el objeto. Es tan sólo uno u otro gesto referido al lápiz lo que le confiere tal sentido.

La convención y la utilización de los gestos son ingredientes importantes en sus experimentos realizados con niños de 3 años en adelante. En estos experimentos suelen asignarle a cualquier objeto bien conocido por el niño, ya sea el nombre y la función de cualquier otro objeto o el nombre y la actividad desempeñada por alguna persona. De tal forma que primero acuerdan lo que cada uno de los objetos va a representar o designar. Por ejemplo, se ponen de acuerdo para decir que un libro es la casa; las llaves son los niños; el cuchillo es el doctor, la tapa del tintero, el cochero; el reloj, la farmacia, etc. Y enseguida le presentan o “narran” a los niños una historia mediante gestos expresivos.

Una de estas historias es que el doctor toma asiento en el coche, visita al enfermo, lo ausculta y le extiende una receta; y cómo para buscar la medicina fue preciso ir a la farmacia para poder dársela al enfermo. De acuerdo con sus resultados, casi la totalidad de los niños de 3 años comprenden sin dificultad esta trama simbólica; los de 4 y 5 años comprenden historias aún más complicadas (Vygotski, 1931/2000).

Regresando a la conferencia que dicta en 1933 bajo el título *El juego y su papel en el desarrollo del niño*, encontramos una serie de aseveraciones que vienen a reforzar lo dicho en 1931/2000 y a ampliar su visión sobre el juego.

Un primer aspecto es el que se refiere a la relación de las reglas y el juego. Su solución es muy distinta a la de Piaget. Asegura que no existe juego sin reglas; que cualquier situación imaginaria de cualquier tipo de juego contiene ya en sí ciertas reglas de conducta, aunque éstas no se formulen explícitamente ni por adelantado. Por ejemplo, la niña que juega a ser la madre de la muñeca, actúa bajo las reglas de la conducta materna. Recrea una situación real que ha vivido previamente, al reproducir aquello que la madre hace o ha hecho con ella. Por supuesto que se trata de una situación imaginaria, que resulta comprensible sólo si se observa o interpreta bajo la luz de una situación real que ha acontecido reiteradamente a lo largo de la vida de la niña. Siempre que se produzca una situación imaginaria en el juego habrá reglas; reglas que se desprenden de la misma situación imaginaria. El papel que la niña desempeña y su relación con el objeto (si el objeto ha cambiado su significado) estarán siempre sujetos a las reglas correspondientes.

El papel de representar a la madre, al que alude Vygotski, está conformado por una buena cantidad de acciones o gestos, que tienen que ver con las conductas que diariamente despliega la madre para brindar el cuidado a la niña. Entre éstas podemos mencionar, el cambiarle la ropa, arroparla y llevarla a dormir, asearla, darle de comer, prodigarle cariño o ternura, etc. Cada una de estas conductas puede involucrar uno o más objetos para poder llevar a cabo precisamente dichos comportamientos en su relación y vida diarias. De ahí que, desde nuestro punto de vista, la acción de la niña o el gesto del que habla Vygotski, se corresponde con lo que nosotros denominamos el *uso simbólico* del objeto, el cual se apoya, al menos en alguna medida, en el uso convencional o canónico del objeto. Las reglas que subyacen al uso simbólico son, pues, las reglas del uso canónico del objeto al que se representa en el gesto o acción. Por



ejemplo, si la niña simula alimentar a la muñeca utilizando una cuchara, lo primero que resalta es el hecho de que la niña sabe que las cucharas se usan para llevar alimento a la boca mientras se está comiendo. El uso simbólico de la cuchara (porque en este caso, ni hay comida ni la muñeca come) se corresponde con la regla cultural del uso convencional de la cuchara, la cual se utiliza mientras se come. Aunque, si somos más precisos, debemos tener presente que no con todos los platillos debemos utilizar la cuchara, ya que algunos requieren de otro tipo de cubiertos. Reglas nuevamente emanadas de los protocolos sociales, que nos indican qué objeto y cómo debemos usarlo.

Esto último nos conecta con otro aspecto importante para nosotros, y que también Vygotski (1933/1996) retoma en esta ocasión. Se trata del papel del objeto en el símbolo, que Vygotski llama juego simbólico. En concordancia con lo previamente señalado, Vygotski vuelve a resaltar que un objeto determinado tiene un significado durante el juego y otro fuera de él. En el juego el niño mira una cosa pero actúa prescindiendo de lo que ve; actúa independientemente de lo que mira. Situación, que según Vygotski, se presenta en la edad preescolar. “La esencia del juego es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual; esto es, entre situaciones imaginarias, que sólo existen en el pensamiento, y situaciones reales” (p. 158). Lo que dice Vygotski, tiene sentido siempre y cuando tengamos presente que el significado del objeto al que alude es un significado enmarcado en reglas culturales, de ahí que es importante no perder de vista la referencia a la edad. Por el contrario, si no tomamos en cuenta lo anterior, como sabemos por trabajos más recientes, en situaciones de juego o no, el niño/a de 7 meses de edad usa todos los objetos (acaso el biberón se escape a esta ley) de manera indiferenciada, no canónica, independientemente del objeto de que se trate. No hay todavía asignación de significados diferenciados a los objetos a esa edad en relación con su función específica. Situación que cambia a los 10 meses, ya que comienza a utilizarlos de manera canónica, actúa dependiendo de lo que ve, su uso se adecua a la función que le ha sido asignada socialmente. El significado del objeto se corresponde con su uso establecido culturalmente (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2000, 2005; Rodríguez, 1996, 2007; Rodríguez y Moro, 1999). A los 12 meses, el niño usa de manera simbólica el objeto; mira un objeto y actúa, ahora sí, prescindiendo de lo que ve desde el significado cultural del objeto, lo usa como si fuera otra cosa apoyándose en la regla de uso canónico del objeto en lo que lo transforma. Este nuevo

uso modifica el significado de uso canónico del objeto presente, asignándole otro significado nuevo (Palacios, 2004; Palacios y Rodríguez, 2006; Rodríguez, 2006). Por ello, parafraseando a Vygotski, podemos decir que la esencia del uso simbólico es la nueva relación que se crea entre el campo del significado y el campo visual (el objeto presente en su materialidad). El campo del significado estaría conformado, entre otras cosas, por los significados que el niño atribuye a los objetos basados en sus normas o reglas de uso cultural, y que los expresa a través de los distintos usos que hace de ellos.

Al revisar los escritos de Vygotski, y, como acabamos de ver, nos damos cuenta de que tenemos más puntos de encuentro que de desencuentro con él, aunque con ligeras modificaciones. Por ejemplo, Vygotski (1933/1996) sostiene que el niño comienza con una situación imaginaria que inicialmente está muy cerca de la situación real. De manera que la niña que juega con la muñeca repite, casi de modo idéntico, todo lo que su madre hace con ella. En relación con esto, nos gustaría señalar que nosotros planteamos que el niño comienza con usos o significados simbólicos o símbolos que inicialmente están muy cerca de los *usos o significados canónicos de los objetos y/o situaciones*. Lo que reproduce y permanece es el “gesto”, *la regla de uso canónico* de forma *condensada y abreviada*, y es la que nos permite comprender el significado de la producción del símbolo en el niño. Este detalle no es banal, porque, al importante asunto de la entrada en los usos convencionales de los objetos, no se le ha dado en psicología del desarrollo la atención que merece. Desde nuestro punto de vista, y es lo que defendemos aquí, los símbolos sólo pueden ser entendidos, si se parte de nuestras relaciones convencionales con el mundo de las cosas, de la situación real (como dice Vygotski).

Por ultimo, para Vygotski (1933/1996) la creación por parte del niño de una situación imaginaria es la primera manifestación de su emancipación de las limitaciones situacionales, dado que cuando juega es totalmente libre de determinar sus propias acciones. Sin embargo, en otro sentido esta libertad no es más que ilusoria, ya que sus acciones se encuentran subordinadas al significado de las cosas, y el pequeño se ve obligado a actuar en consecuencia. En esta ocasión, a diferencia de Vygotski, nosotros proponemos que desde y con los primeros símbolos, con los primeros usos simbólicos de los objetos, el niño trasciende el presente, el aquí y el ahora, se emancipa de las limitaciones situacionales. Con los primeros símbolos comienza la posibilidad de viajar,

como dice Rodríguez (2006). Pero también con los primeros símbolos, el niño sigue unido al significado de las cosas, trae al presente, al aquí y al ahora, el significado del objeto ausente. Los primeros símbolos, por lo tanto, al mismo tiempo que le permiten al niño desprenderse de las circunstancias actuales y presentes, también le permiten, desde el momento en que están vinculados con los significados públicos y culturales de las cosas, traer al presente circunstancias o realidades ausentes, y es en este sentido, nos parece, que Vygotski señala cómo la libertad siempre está condicionada. Saussure (1916/2001) también expresa algo parecido con respecto a la lengua. Por ejemplo, afirma que “decimos *hombre y perro* porque antes de nosotros se ha dicho *hombre y perro*” (p.100), y esto es así porque la lengua no es libre al ser la herencia de una época precedente que en todo momento pone en jaque nuestra libertad de escoger.

#### *La influencia de Vygotski en el estudio posterior de los símbolos*

En un trabajo previo (Palacios y Rodríguez, 2006) hacemos referencia a que en los años ochenta se incrementa el interés por estudiar el juego simbólico dentro de un contexto social debido probablemente, por un lado, a una reacción en contra de los estudios del juego simbólico en solitario derivados de la concepción individualista y motivada del símbolo, y por otro lado, a que como, en los años 80 se dan a conocer en occidente los trabajos de Vygotski, se revive de manera expresa en algunos trabajos su planteamiento del papel de guía o modelo del adulto. Pero antes de referir estos trabajos y otros, empezamos este apartado relatando brevemente el planteamiento de El'konin, que como sabemos, está muy en sintonía con lo formulado originalmente por Vygotski.

El'konin (1966) enfatiza el papel del adulto en el desarrollo de los símbolos. Su punto de partida es la actividad conjunta del niño con los adultos, por lo que, de manera reiterada y dura, manifiesta su desacuerdo con la postura de Piaget. Ejemplo de ello es la siguiente cita.

Piaget attempts to understand the development of symbolism as a purely assimilative process, independent of the process of socialization, of the intercourse of the child with adults who are in his environment and teach him, as a process of spontaneous development that occurs as a result of the direct collision of the child

with objective reality. Such an abstraction seems improper to us and is not in conformity with the actual course of development (p. 39).

Además, aludiendo a Piaget y a otros autores manifiesta que la cuestión de la simbolización se ha considerado sólo en relación con la sustitución de un objeto por otro, lo que no revela las funciones generales del simbolismo en el juego. Por tal motivo, considera que el estudio del juego simbólico, debe abarcar dos formas de simbolización: 1) la sustitución o simbolización de un objeto por otro y 2) el juego de roles.

Con respecto a la primera forma de simbolización, El'konin indica que el proceso del desarrollo de las actividades de los objetos ocurre en la infancia temprana, principalmente en el segundo y tercer año de vida del niño. Estas actividades o los métodos desarrollados socialmente para usar un objeto de una manera definida son adquiridos por el niño al participar con el adulto en estas actividades de los objetos. Al principio la actividad no está separada del objeto con el que se realiza dicha actividad. Esto se refiere tanto a los objetos de la vida cotidiana, cuyo uso es enseñado al niño por parte del adulto, como a los juguetes. Por ejemplo, dice que niños de uno y dos años no son capaces de realizar alguna actividad asociada a un objeto, utilizando otro objeto o sin objeto. Sólo más tarde, pueden transferirla a otro objeto. Y aquí es donde dice que encuentra simbolización por primera vez, al haber transferencia de una actividad de un objeto a otro.

En relación con el juego de roles, plantea que una forma original de simbolización es que el niño asuma el rol o papel del adulto, que lo reconozca como la representación de otra persona. Considerando así al juego de roles como un medio de simulación de las relaciones sociales que existen entre los adultos. Además, El'konin señala que la simbolización de los objetos constituye una precondition para el origen del juego de roles, el cual se desarrolla en la edad preescolar.

En resumen, para El'konin el contenido del juego evoluciona de este modo: el niño pasa del juego cuyo contenido básico es la reproducción de las actividades de los objetos que los adultos hacen con ellos, al juego cuyo contenido básico llega a ser la reproducción de las relaciones entre los adultos o entre los adultos y los niños. El cambio en el contenido del juego está estrechamente relacionado con el cambio en la naturaleza de las actividades llevadas a cabo por el niño.

En las dos formas de simbolización del juego simbólico que propone El'konin, como vemos, la sustitución es el criterio o clave para su reconocimiento, ya se trate de la transformación de un objeto por otro, o de que el niño represente el papel de otra persona. En ambos casos, esa transformación está dada por el tipo de actividad realizada por el niño. La simbolización, por tanto, funciona como un medio de simulación de las actividades humanas, ya sea en relación con los objetos o con las personas.

Ahora, regresando a los trabajos antes mencionados del juego simbólico en contextos sociales, en términos generales podemos decir que el interés de los investigadores está en seguir enfatizando la producción del juego simbólico por parte del niño ante diferentes situaciones sociales. Se centran, por ejemplo, en comparar la cantidad y la complejidad del juego según el contexto o situación social. Para su descripción, primero vamos a considerar aquellos estudios que tienen como objetivo mostrar los efectos de la participación de un adulto en el juego simbólico del niño, luego los que analizan los efectos del modelado, y finalmente, le dedicamos un espacio al trabajo de Tomasello y su grupo, por la influencia tan marcada que tiene de Vygotski.

#### Juego simbólico conjunto entre la madre y el niño

Slade (1987) realiza un estudio longitudinal con 16 díadas (madre – hijo). Cada díada fue videograbada durante 30 minutos de juego libre cada dos meses. Comienza su estudio cuando el bebé tenía 18 meses y lo termina a los 30 meses. Sin embargo, en el presente trabajo sólo reporta los datos de los 20, 22, 26 y 28 meses. Compara el juego simbólico espontáneo de los niños bajo dos condiciones: 1) cuando la madre está presente pero ocupada conversando con la experimentadora, por lo que finalmente, el niño termina jugando solo (primeros 20 minutos) y 2) cuando la madre está disponible y participa en el juego del niño (10 minutos restantes).

Entre sus resultados destaca que el nivel de juego simbólico se incrementó significativamente con la edad del niño y que éstos fueron todavía más altos cuando la madre estaba disponible para jugar con el niño que cuando no lo estaba. Valoró los niveles de juego basándose en el sistema de Nicolich (1977), y que nosotros hemos reelaborado previamente (ver Tabla 2.1). Además, encuentra diferencias significativas tanto en la duración como en los niveles de juego simbólico dependiendo del nivel o

grado de participación de la madre. Por ejemplo, cuando la madre se involucra activamente en el juego encuentra episodios de juego más largos y niveles simbólicos más altos al compararlos con los que se dan cuando la madre sólo hace comentarios verbalmente. Pero, a su vez, los comentarios verbales de la madre fueron asociados con episodios más largos y niveles más altos de juego simbólico en relación con el no involucramiento de la madre. Interpreta estos resultados diciendo que el contexto social provee un ímpetu y una estructura a la elaboración y expresión de las simbolizaciones del niño. Finalmente, hace referencia a que sus datos apoyan los resultados de algunas investigaciones anteriores, entre las que se encuentran las de O'Connell y Bretherton (1984) y Zukow (1980) desde las tradiciones ecológicas. Los primeros observaron que los niños de 28 meses mostraron mayor diversidad de juego simbólico en colaboración con sus madres que cuando juegan solos, mientras que Zukow refiere que encontró que el juego de los niños es más sofisticado durante la interacción con sus madres que cuando juegan solos.

Otro de los trabajos que valoran la participación de la madre en el juego simbólico del niño es el realizado por Fiese en 1990, para quien los resultados de Slade no son claros en cuanto a si el incremento en la complejidad del juego simbólico fue el resultado de la conducta de la madre o fue el resultado de un clima de confianza. La muestra del estudio de Fiese está compuesta por 57 díadas, 26 niñas y 31 niños entre los 15 y 24 meses de edad con sus madres. Cada díada se sometió a cuatro condiciones de juego, en las que se les facilitaba un conjunto de juguetes: 1ª. El niño juega solo mientras la madre está ocupada respondiendo un cuestionario. 2ª. Primera condición de juego madre – hijo/a. 3ª. Condición de modelado por parte de la madre, que referiremos más adelante, y 4ª. Segunda condición de juego madre – hijo/a.

Sus resultados muestran que, en relación con el nivel de juego del niño, éste fue menos complejo (de menor nivel) durante la condición de juego solitario y significativamente más complejo cuando juega con su madre. Observó más juego simbólico cuando las madres y los niños jugaron juntos que cuando los niños jugaron solos. De hecho, la cantidad de juego simbólico observada cuando los niños jugaron con su madre fue más del doble comparada con la de la condición de juego solitario. Y contrariamente, el mayor porcentaje promedio de juego exploratorio lo encontró cuando los niños jugaron solos.

El último trabajo que incluimos en este apartado es el de Tamis-LeMonda y Bornstein (1991) porque intentan detallar algunas acciones específicas de la madre que pueden afectar el juego no simbólico y simbólico del niño. Específicamente analizan dos de ellas: la demostración y la solicitud. En la *demonstración* la madre provee información al niño sobre cómo ocuparse en actividades particulares modelando la acción ella misma, mientras que en la *solicitud* la madre le muestra o le acerca el objeto al niño al mismo tiempo que lo motiva verbalmente para que se ocupe en una actividad de juego. Realizan su investigación de manera longitudinal con 45 díadas (22 niños y 23 niñas con sus madres), a las que videofilmaron durante 15 minutos de juego libre, proporcionándoles un conjunto de juguetes, a los 13 meses de edad de los niños y otra vez a los 20 meses. La novedad de este estudio con respecto a los dos anteriores es que tanto las demostraciones como las solicitudes de las madres se codificaron de acuerdo con los mismos niveles de juego establecidos para los niños.

Los autores reportan un incremento significativo en el porcentaje de juego simbólico de los niños a los 20 meses en relación con los 13 meses de edad. Este porcentaje es casi el doble (del 15 % pasa al 29 %). Asimismo, encuentran que a los 20 meses los niños se ocupan significativamente más en juego simbólico espontáneo (que no fue demostrado o solicitado por la madre) que a los 13 meses.

Por otro lado, en relación con las actividades de la madre, encontraron una disminución en las demostraciones de la madre según la edad del niño (de un porcentaje promedio de 42 % a los 13 meses disminuyó a un 30 % a los 20 meses), y lo contrario en cuanto a las solicitudes, incrementándose éstas de acuerdo con la edad (pasa de un 58 % a los 13 meses a un 70 % a los 20 meses).

A partir de estos estudios podemos sacar varios datos consistentes. El primero de ellos es que los niños incrementan el juego simbólico según su edad. Otro más consiste en que la participación de la madre incrementa el juego simbólico en el niño, tanto a nivel de complejidad como en duración, con una tendencia, de acuerdo con los datos de Tamis-LeMonda y Bornstein (1991), de que el juego simbólico cada vez es más espontáneo en el niño, por lo que no necesita ya de tanto soporte concreto por parte de la madre, lo que posiblemente la lleva a disminuir sus demostraciones.

Sin embargo, como estos estudios se centran en el efecto que la participación de la madre tiene en la producción del juego simbólico de los niños que ya tienen una edad

en la que son capaces de jugar simbólicamente, sigue existiendo un vacío en relación con *cómo* emergen los primeros símbolos (y no necesariamente el primer juego simbólico), cuáles son los *procesos* que permiten que estos significados nuevos puedan tener lugar, de qué significados previos parten esos primeros significados simbólicos de los niños, cuando sus significados son todavía diferentes a los significados atribuidos por el adulto a los objetos. Tampoco nos indican nada acerca de lo que se juega en la zona de desarrollo próximo, ni qué signos operan ahí adentro y cómo evoluciona la acción conjunta.

Algo que está presente pero a la vez ausente en estos trabajos tiene que ver con el objeto y con los significados que le atribuyen, o mejor dicho, que no le atribuyen. Todo parece indicar que sólo consideran los objetos en el apartado del método porque se los dan a las diadas participantes para que jueguen con ellos, pero no es importante lo que de específico tiene cada objeto, su función, que es lo que permite después ver *cómo* juegan o *a qué* juegan con cada uno de ellos, ni cómo circula la interacción entre los sujetos. Si nos fijamos sus resultados versan únicamente sobre la diada, aunque la situación que propician es triádica en la mayoría de las ocasiones, esto es, está conformada por el adulto, el niño y los objetos. Algo así como si el objeto se resistiera a ser analizado en la situación comunicativa en la que los autores los han colocado.

#### Los efectos del modelado en el juego simbólico del niño

Los investigadores han comparado el juego simbólico de los niños antes y después del modelado de acciones simbólicas por parte de un adulto. Esta aproximación también se ha utilizado para valorar los efectos del contexto social sobre el juego simbólico, específicamente para valorar las transformaciones del objeto (Bigham y Bouchier-Sutton, 2007; Fein, 1975; Jackowitz y Watson, 1980) y el encadenamiento o secuencia de las acciones simbólicas (Fenson y Ramsay, 1981; Fiese, 1990). En términos generales, los niños incrementan el juego simbólico y se ocupan en juego simbólico más complejo después del modelado. Por ejemplo, Fenson (1984) observa que después de que un adulto modelara un episodio de simulación, la sustitución del objeto fue más frecuente y generalizada entre los niños de 26 meses; asimismo, otras acciones simbólicas modeladas y la intervención de objetos imaginarios fueron más



frecuentes y generalizadas entre los niños de 31 meses (citado por Harris y Kavanaugh, 1993).

Watson y Fischer (1977) encontraron que, durante la fase de familiarización inicial, los niños de 14 a 24 meses de edad no produjeron ninguna de las acciones simbólicas que fueron modeladas posteriormente, pero que después del modelado sí lo hicieron. También Fenson y Ramsay (1981) encontraron un incremento significativo en la frecuencia de las secuencias de actividades simbólicas después de que el experimentador las modelara. Además, los niños de 19 meses fueron más capaces de imitar más secuencias completas al compararlos con los de 12 y 15 meses de edad. Y por último, retomando el trabajo de Fiese (1990), observa más juego simbólico y los niveles más altos en la condición de modelado por parte de la madre en comparación con la condición de juego entre la madre y el niño.

#### La visión de Tomasello sobre los símbolos

Es necesario hacer cierto preámbulo para ubicar lo mejor posible la concepción y orígenes de los símbolos en Tomasello, quien siguiendo a Vygotski, los vincula con los significados sociales resultantes de la línea cultural del desarrollo cognitivo del niño.

En su libro *The cultural origins of human cognition*, publicado en 1999, Tomasello plantea que los seres humanos poseen una capacidad biológicamente heredada que les permite identificarse con sus congéneres, de tal suerte que los pueden comprender como agentes intencionales y mentales. Esta capacidad, a la vez, hace posible formas muy especiales y únicas de aprendizaje cultural humano, entre los que se encuentra el aprendizaje imitativo.

Ontogenéticamente hablando nos dice que el niño primero llega a tener la experiencia de sí mismo como un agente intencional, esto es, como un ser cuyas estrategias conductuales y atencionales están organizadas por metas, lo que lo conduce automáticamente a mirar a los otros seres con quienes se identifica en estos mismos términos. Más tarde, el niño llega a tener la experiencia de sí mismo como agente mental; como un ser con pensamientos y creencias que pueden diferir de los de otras personas así como de la realidad, y que por lo tanto desde este momento mirará a sus congéneres en estos nuevos términos.

Según Tomasello y su grupo, la comprensión, por parte del niño, de los otros como seres intencionales hace su inicial aparición alrededor de los 9 meses de edad, ya que antes de esa edad, por ejemplo a los 6 meses, los niños interactúan de forma diádica, ya sea con los objetos o con las personas; en el primer caso cogiéndolos o manipulándolos y en el segundo, expresando sus emociones por turnos. Mientras manipulan los objetos ignoran a las personas que están a su alrededor, y lo contrario, cuando interactúan con las personas, ignoran los objetos. Pero a los 9 – 12 meses, esto cambia porque comienza a emerger un nuevo conjunto de conductas que son triádicas, puesto que involucran una coordinación de sus interacciones con los objetos y las personas. A este conjunto de conductas nuevas las denominan *atención conjunta* e incluyen dentro de esta categoría conductas tales como el seguimiento de la mirada, la ocupación conjunta, el fenómeno de la referencia social y el aprendizaje imitativo, además de los gestos de señalar y ostensiones de un objeto. El punto central aquí es pues que los niños comienzan a ocuparse en interacciones de atención conjunta cuando comienzan a comprender a las otras personas como agentes intencionales y atencionales parecidas a sí mismos, lo que representa para ellos una revolución en la manera que los bebés entienden a las otras personas (Behne et al., 2008; Moll y Tomasello, 2004; Tomasello, 1999, 2000; Tomasello y Haberl, 2003; Tomasello y Rakoczy, 2003).

Esta manera de concebir la triadicidad en el desarrollo del niño, y que es la clásica cuando se habla de desarrollo temprano en parte desde los trabajos de los años 70 de Bates, Camaioni y Volterra con los actos comunicativos intencionales, es muy diferente a la nuestra, o dicho de otro modo, sería un caso particular pero no agotaría todos los casos posibles de interacciones triádicas de las que nos ocupamos. En el caso de Tomasello y colaboradores, la atención conjunta o triadicidad está marcada por la intencionalidad del niño, esto es, sólo hasta que el niño comprende a los otros como agentes intencionales, sólo hasta que sigue la mirada del adulto, señala o aprende por imitación, etc., comenzarían a darse las interacciones triádicas, como si el otro, el adulto, no contara ni fuera un integrante activo en su nacimiento desde mucho antes. Para nosotros, hay triadicidad desde mucho antes de los 9 meses. No es criterio suficiente que sólo la habilidad del niño marque o califique la situación de triádica. Aunque este punto lo retomaremos en el capítulo siguiente, queremos adelantar que al tipo de triadicidad que se refieren Tomasello y colaboradores, y que como acabamos de

indicar es la habitual en la literatura, está precedida por una larga historia de situaciones cotidianas triádicas, ya que como hemos visto anteriormente, al principio los objetos entran a formar parte de la vida de los niños –aparecen y desaparecen de la vista del niño, o los niños comienzan a actuar con sus recursos sobre ellos, por ejemplo– gracias a la acción del adulto que es quien mantiene estas interacciones triádicas (Palacios y Rodríguez, 2006; Rodríguez, 1996, 2006, 2007a, 2007b; Rodríguez y Moro, 1999, 2008). De manera reciente, Adamson, Bakeman y Deckner (2005) subrayan esta idea de triadicidad. Afirman que desde el nacimiento los niños se hallan rodeados de personas y de objetos e insisten que para Bruner la atención conjunta no es sólo atención conjunta, sino participación conjunta en una cultura común y para Werner y Kaplan la tríada es una “primordial sharing situation” (p. 171-172).

Entre las conductas de atención conjunta Tomasello y colaboradores incluyen el aprendizaje imitativo, resultando ser para ellos la primera forma de aprendizaje cultural propiamente dicho en la ontogénesis del niño. Definen el aprendizaje imitativo como la reproducción de las estrategias conductuales de otro individuo o modelo dirigidas hacia una meta. La llamada “revolución sociocognitiva de los 9 meses”, a la que aluden estos autores, establece las condiciones para que los niños comiencen a aprender por imitación el uso de todos los tipos de herramientas, artefactos y símbolos. El aprendizaje imitativo depende fundamentalmente de la tendencia de los niños para identificarse con los adultos, y en su habilidad para distinguir y comprender, en las acciones de los otros, la meta subyacente y los diferentes medios o estrategias que pueden ser escogidos para llevarla a cabo. A los 9 meses los niños comienzan a reproducir las acciones intencionales de los adultos sobre los objetos externos, lo que les abre la posibilidad de adquirir los usos convencionales de las herramientas y artefactos. En el aprendizaje imitativo el niño está aprendiendo algo sobre las acciones intencionales humanas. Por ejemplo, para aprender el uso convencional de una herramienta o un símbolo los niños deben entender el significado intencional del uso de la herramienta o la práctica simbólica, para lo que es, es decir, deben comprender lo que se hace con esa herramienta o símbolo (sus *affordances* intencionales o convencionales) en su medio sociocultural, (Behne et al., 2008; Bellagamba y Tomasello, 1999; Carpenter, Call y Tomasello, 2005; Tomasello, 1999, 2000, 2004, Tomasello, Kruger y Ratner, 1993; Tomasello, Savage-Rumbaugh y Kruger, 1993).

Pero antes de que los niños empiecen a apreciar la dimensión intencional de los objetos, es decir, sus funciones específicas o *affordances* intencionales, pueden descubrir por sí mismos las *affordances* naturales de los objetos. Los niños pequeños cogen, chupan, manipulan, etc. los objetos; aprenden de manera individual y directa algo de las *affordances* del objeto por la acción. En cambio, a través del aprendizaje imitativo los niños se introducen en las prácticas colectivas de las funciones asignadas a los objetos, llegando a comprender que éstos tienen, además de sus *affordances* naturales sensoriomotoras, otro conjunto de *affordances* intencionales.

Esta distinción, para Tomasello y sus colaboradores, entre *affordances* naturales (línea individual del desarrollo cognitivo) e intencionales (línea cultural del desarrollo cognitivo) es especialmente clara en el juego simbólico, ya que consideran que los niños en el juego simbólico extraen las *affordances* intencionales de diferentes objetos y juegan con ellas. De ahí que planteen que el juego simbólico involucra dos pasos cruciales. Primero, los niños deben comprender y adoptar las intenciones de los adultos cuando usan los objetos y los artefactos; deben entender cómo se usan éstos, sus *affordances* intencionales o convencionales. Por ejemplo, los niños primero deben comprender cómo se usan los martillos o los lápices. Segundo, este paso implica el desacoplamiento (decoupling) de las *affordances* intencionales propias de los objetos y artefactos para ser intercambiadas y usadas con objetos inapropiados durante el juego. Así, siguiendo con el ejemplo, los niños llegan a usar el lápiz como convencionalmente se usa el martillo, calificando este uso simbólico del lápiz como un uso no convencional a ese objeto (Tomasello, 1999; Tomasello y Rakoczy, 2003).

Compartimos con Tomasello y colaboradores que en los símbolos, para ellos juego simbólico, los niños transfieren las reglas de los usos convencionales de los objetos a otros objetos distintos convirtiéndolos y atribuyéndoles usos y significados diferentes, pero en lo que no coincidimos es en que califiquen de “no convencional” al uso simbólico del objeto, dado que es un uso apoyado precisamente en reglas convencionales. Lo que indica que puede que para ellos ni el estatus cultural de los usos convencionales de los objetos, ni el estatus educativo en el que se arraigan para que los niños los hagan suyos esté tan claro.

DeLoache (1995, 2000) afirma que los objetos utilizados como símbolos por los adultos (por ejemplo, un modelo en miniatura de una habitación amueblada como

símbolo de una habitación real) le plantean un problema de representación dual a los niños menores de tres años, dado que para entender y usar cualquier objeto como símbolo, el niño debe llevar a cabo una representación dual, y los niños de esas edades tienen dificultad para apreciar que los objetos son entidades físicas que pueden ser explorados o manipulados (con *affordances* naturales sensoriomotoras) y que al mismo tiempo pueden ser usados de forma simbólica para representar algo diferente (con *affordances* intencionales simbólicas). Pero esto se complica aún más, según Tomasello y colaboradores, cuando el objeto que se usa como símbolo tiene otro uso intencional bien conocido, por ejemplo, cuando el adulto usa una taza como sombrero. La taza se utiliza aquí, dicen, de una manera no convencional para representar otro objeto. En este caso, la dificultad la ubican en que la taza es simultáneamente un objeto con *affordances* sensoriomotoras, un objeto con una *affordance* intencional bien definida (se usa para beber) y un objeto como símbolo de un sombrero (Striano, Tomasello y Rochat, 2001; Tomasello, 1999).

Tanto DeLoache como Tomasello y colaboradores afirman que los distintos significados atribuidos a un objeto en un momento dado entran en una especie de competencia o conflicto entre sí, de modo que en el caso de DeLoache, las características físicas (*affordances* sensoriomotoras en palabras de Tomasello y su grupo) dificultan que el niño pueda ver el objeto como un símbolo, es decir, los significados o conocimientos previos que el niño tiene compiten con el nuevo significado. En el caso de Tomasello y colaboradores las *affordances* intencionales o convencionales del objeto compiten con las otras dos, pero parece que manteniendo la misma dirección: el conocimiento previo dificulta adquirir el nuevo significado. El uso habitual y convencional de la taza interfiere con el nuevo significado simbólico que le atribuyen al usarla como sombrero. En el fondo, esta visión de competencia entre los distintos significados parece que no toma en cuenta que la entrada en los símbolos es *gradual* y no un fenómeno de todo o nada que sucede de manera súbita. Además, usar la taza para beber o como sombrero implican grados de convención; son usos regidos por reglas públicas y compartidas, sólo que en el primer caso, la regla se deriva del mismo uso convencional de la taza, mientras que en el segundo caso, la regla proviene de cómo se usan los sombreros aplicándosele a la taza, lo que implica traer algo ausente y atribuirle propiedades de otro objeto, pero para ello es necesario que el niño conozca

primero (en alguna medida) cómo se usan los sombreros, además de cómo se usan las tazas.

Por otro lado, insistimos en que nos parece inapropiado que Tomasello y colaboradores califiquen de “no convencional” los usos simbólicos de los objetos. Usar la taza como sombrero y el lápiz como martillo o cepillo de dientes no es una forma no convencional de uso, es una forma simbólica de uso. Lo no convencional para nosotros es que el niño utilice los objetos de manera indiferenciada como manipularlos, chuparlos, sacudirlos, etc. lejos de sus funciones. Lo no convencional es para nosotros lo que ellos denominan *affordances* naturales sensoriomotoras.

De acuerdo con Tomasello y colaboradores, los niños comienzan a usar los objetos de manera simbólica alrededor de los dos años de edad, quizá un poco después de la adquisición del lenguaje –hecho éste difícil de justificar desde una óptica ontogenética, porque los significados lingüísticos nos parecen más complejos, más abstractos, que los significados simbólicos– por lo que consideran que muchas de las primeras conductas simbólicas, especialmente cuando son producidas por niños menores de dos años, no son simbólicas, son simplemente imitaciones de las acciones del adulto con esos objetos o juguetes. Por ejemplo, el niño solamente puede estar colocando el carro de juguete dentro de la cochera de juguete porque observó que el adulto lo hace así. Esto es, antes de los dos años, observando a los adultos, los niños aprenden por imitación las conductas simbólicas de los objetos, sin que necesariamente entiendan el sentido figurado de tal acción. Otro de los argumentos que utilizan para apoyar esta idea es que los adultos brindan un fuerte andamiaje a los niños por medio de las descripciones verbales y la utilización de objetos réplica durante el juego simbólico temprano. Y por último, también argumentan que para el niño construir un objeto como si fuera otro es difícil porque no puede inhibir sus esquemas sensoriomotores (*affordances* naturales) que activa cuando entra un objeto en su espacio de acción y, por lo tanto, esta habilidad emerge más tarde, situando el origen de los símbolos en los niños después de los dos años de edad (Rakoczy, Tomasello y Striano, 2005b; Striano et al., 2001; Tomasello, 1999, 2004; Tomasello, Striano y Rochat, 1999).

Esta posición del grupo de Tomasello acerca de que el niño menor de dos años no usa de manera simbólica los objetos, ya había sido defendida por Huttenlocher y Higgins en 1978 (referido por Leslie, 1987) y por Harris y Kavanaugh (1993). También

para estos autores el niño puede estar reproduciendo las acciones simbólicas del adulto sin ser simbólicas para él, sin comprenderlas como simbólicas. Simplemente repite lo que el adulto hace con los objetos. De manera semejante se expresa Goldin-Meadow (2005) cuando se refiere al hecho de que el niño “hable” por teléfono y Smith (2007) cuando afirma que el juego simbólico de los niños de 15 a 24 meses “are simple imitative actions done in a nonfunctional context (e.g., feeding or cuddling a “baby”)” (p. 37). Esta posición no acabaría de encajar con la de, por ejemplo, Piaget, Wallon o Vygotski, para quienes el niño imita en la medida de lo que comprende, y para quienes la imitación nunca es copia, sino reconstrucción, apropiación activa de un sujeto.

En suma, desde la dicotomía de las líneas individual y cultural del desarrollo cognitivo, que Tomasello y su grupo adoptan y adaptan de Vygotski, los niños aprenden por imitación los usos convencionales (*affordances* intencionales) de los objetos, así como sus usos simbólicos. Sin embargo, en trabajos más recientes, cuando enfatizan la distinción entre aprendizajes mediados socialmente y constituidos socialmente, dejan ver que los usos convencionales de los objetos también pueden ser adquiridos de manera individual (Rakoczy, Tomasello y Striano, 2005a; Tomasello y Rakoczy, 2003). Por debajo de esta idea vuelve a emerger lo que se ha denominado desde hace tiempo “el obstáculo de la evidencia” cuando se trata del objeto material (ver discusión en Rodríguez y Moro, 2008).

Entienden por aprendizajes mediados socialmente los relacionados con las acciones instrumentales. Por ejemplo dicen que el aprender el uso de una herramienta es mediado socialmente porque los niños aprenden con frecuencia las *affordances* intencionales de estos artefactos en un medio cultural, desde los modelos sociales de los adultos. Aunque también afirman que los niños pueden descubrir y adquirir estas acciones por sí mismos. Consideran que las funciones o usos que los niños aprenden culturalmente sobre las herramientas son funciones físicas, que están en los objetos, que están afuera en el mundo, por lo que el niño de forma individual puede descubrirlas y aprenderlas.

Los aprendizajes constituidos socialmente son los referentes a las acciones simbólicas. Afirman que el aprendizaje de los niños para usar los juguetes con fines simbólicos está constituido socialmente. Son acciones que no pueden ser adquiridas de manera individual porque son inherentemente sociales y constituidas por

intencionalidad colectiva. Las funciones de los juguetes, dicen, son funciones que no están en los objetos mismos, que no están afuera en el mundo, sino que son asignadas a estos objetos intencional y colectivamente.

En un trabajo previo (Palacios y Rodríguez, 2006) defendíamos que esta forma de concebir las funciones instrumentales de los objetos se acerca a la visión literal del mundo. Visión, que como previamente hemos visto, defienden Leslie y colaboradores. Resultaría que las funciones instrumentales de los artefactos son transparentes para Tomasello y colaboradores por lo que el niño con sus propios medios las descubre por sí mismo, esto es, el objeto por sí mismo muestra cómo se usa. Sus funciones que son físicas, dicen, y que tienen una estructura medios – fines están en el objeto, están ahí fuera y sólo se requiere que el niño entre en contacto con este objeto para que adquiera la manera en que se debe usar. Esta forma de concebir la adquisición del uso canónico del objeto no coincide con los resultados encontrados por otros investigadores (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2000, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999), sin contar que Tomasello y colaboradores no proporcionan datos que prueben dicho planteamiento. De hecho, la manera en que han abordado el estudio de los usos convencionales de los objetos ha sido en situaciones en las que el experimentador primero modela este tipo de uso a los niños (Rakoczy, Tomasello y Striano, 2004, 2005a). Situación que no se presta para que el niño por sí mismo descubra el uso convencional del objeto. Además, la mayor parte de los niños que han participado en sus estudios son mayores de dos años y los menos tienen dieciocho meses de edad. Edades muy distantes en la que comienzan a realizar usos convencionales de los objetos. Por ejemplo, se ha encontrado que a los 10 meses los niños ya usan canónicamente los objetos y toman en algunos casos la iniciativa de realizar este tipo de prácticas por sí mismos (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2000, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999). En última instancia, nos surge la duda de que ¿no será que como los niños ya han adquirido los usos canónicos de una buena cantidad de objetos, al momento de estudiarlos presentan estos usos y Tomasello y colaboradores interpretan este hecho como que los objetos son transparentes en su uso?

Por otro lado, nos parece que la clasificación que hacen de los objetos entre herramientas y juguetes no existe como tal para el niño inicialmente. Es, en todo caso, un producto de ese largo y complejo proceso de desarrollo en el que el niño va



accediendo a este tipo de categorización cultural específico (Palacios y Rodríguez, 2006).

Además, esta división entre herramientas y juguetes, también parece que entra en contradicción con su propia postura de que tanto los usos canónicos como simbólicos se aprenden de la misma manera: por imitación, alegando además que los primeros usos simbólicos los reproduce el niño sin comprenderlos en su dimensión simbólica. Si el niño sólo reproduce lo que los adultos hacen con los objetos, lo mismo da que sea un juguete u otro tipo de objeto, o ¿será, en todo caso, que la transparencia del uso de la herramienta posibilita que desde un inicio el niño conozca y pueda diferenciar entre réplicas (juguetes) y herramientas, a pesar de que sólo repite las acciones simbólicas sin comprenderlas?

Desde nuestra mirada pragmática y semiótica defendemos lo contrario. Es verdad que los objetos poseen ciertos atributos físicos (tamaño, color, textura, etc.) que pudieran resultar más evidentes, pero sus atributos funcionales, de uso, son opacos, sólo se muestran, adquieren vida, cuando alguien les da precisamente el uso para el que fueron creados.

En el siguiente capítulo nos ocuparemos en detalle de hacer explícita cuál es nuestra postura pragmática y semiótica acerca del origen de los símbolos, aunque la complejidad del tema es lo suficientemente importante como para que sepamos de antemano que aún falta mucho para comprender en qué sistemas de signos previos se asientan los primeros símbolos.

## **CAPÍTULO 3**

### **PERSPECTIVA PRAGMÁTICA Y SEMIÓTICA SOBRE EL ORIGEN DE LOS SÍMBOLOS**

Este último capítulo destinado a la revisión y fundamentación teórica de nuestro trabajo de investigación está organizado en dos grande apartados. En el primero de ellos revisaremos los métodos comúnmente utilizados hasta el momento para estudiar los símbolos en los niños, mientras que en el segundo, tal como lo anunciamos antes, nos ocuparemos de nuestra postura pragmática y semiótica sobre el origen de los símbolos.

#### **I. Modalidades en el estudio de los símbolos y su relación específica con el problema de la edad de inicio de los usos simbólicos en los niños**

En este punto trataremos las distintas formas en que se ha abordado el estudio de los símbolos en los niños. Por ejemplo, los teóricos que consideran que los símbolos son construcciones individuales y privadas tienden a abordarlos en situaciones en las que los niños estén solos o en caso de que haya alguien más presente toman medidas para evitar cualquier posible “contaminación” que pudieran introducir las otras personas; quienes parten de la idea de que la edad en la que se producen los primeros símbolos no puede ser antes de los dos años elegirán niños que ya hayan cumplido los dos años; y quienes consideren que los símbolos y el juego simbólico son lo mismo partirán de situaciones donde los niños jueguen. En suma, las decisiones metodológicas se hallan estrechamente articuladas con las concepciones teóricas. Y en el caso de las primeras producciones simbólicas la variedad de casos posibles, dependiendo de las decisiones tomadas, es aún bastante considerable.

Las diversas maneras en que se ha abordado el estudio de los símbolos puede agruparse en tres grandes bloques, según que predomine el contexto de juego libre (con

o sin adulto), contexto de modelado e imitación, u objetos réplica y gestos simbólicos tal y como mostraremos a continuación.

### *1. Contextos de juego libre*

Se ha privilegiado el estudio de la adquisición de los primeros símbolos en situaciones en las que los niños juegan libremente con los objetos, bajo dos modalidades: a) juego libre en solitario con o sin la presencia de un adulto y b) juego libre con la participación del adulto, específicamente la madre.

#### *a) Juego libre en solitario con o sin la presencia del adulto*

Todo parece indicar que, desde el punto de vista histórico, es el primer contexto que se utiliza para investigar el origen y evolución de los símbolos en los niños. La investigación realizada por Inhelder y colaboradores es un buen ejemplo del estudio de los símbolos donde se busca que el niño sea quien interactúa en solitario con los objetos (Inhelder et al., 1972; Lézine et al, 1982/1985), mientras que los trabajos de McCune-Nicolich ejemplifican las investigaciones en las que está presente la madre, mirando lo que hace el niño y con la consigna de que no participe ni le haga ningún tipo de sugerencia (Hill y McCune-Nicolich, 1981; McCune, 1995; Nicolich, 1977).

Es usual considerar en los trabajos de Piaget (1945/2000) que el niño juega o interactúa solo con el objeto. Y como sabemos, al símbolo le atribuye un carácter motivado e individual. Sin embargo, Bronckart (1997) considera que en las observaciones realizadas por Piaget, el adulto (casi siempre el mismo Piaget) continuamente estimula y guía la actividad del niño, adaptando sus intervenciones de acuerdo con su valoración de la capacidad cognitiva actual del niño, razón por la que estos ejemplos de Piaget pueden ser releídos y reanalizados sin dificultad en términos de patrones de actividad conjunta. Si tenemos en cuenta lo que dice Bronckart, a Piaget deberíamos ubicarlo dentro de los contextos de juego libre con participación del adulto (en el siguiente apartado), pero si consideramos la intervención de Piaget mismo como parte de su estrategia metodológica que trata de determinar el nivel cognitivo del niño, nos parece que su participación es muy diferente a la que suelen tener las madres y los padres cuando juegan con sus hijos. De ahí que nos resulta un poco complicado incluir

los trabajos de Piaget dentro de la modalidad de juego simbólico libre con participación del adulto.

Por otro lado, de acuerdo con los resultados de estas investigaciones realizadas en escenarios de juego libre en solitario con o sin la presencia del adulto, la edad de inicio de los símbolos se ubica alrededor del primer año de vida del niño, aunque Piaget y la Escuela de Ginebra la desplacen hasta los 18 – 24 meses, para hacerla coincidir con la sexta etapa sensoriomotora (Palacios, 2002; véase capítulo 2). Aquí nos encontramos con que el dato no se ajusta a la teoría y se privilegia esta última.

#### b) Juego libre con la participación del adulto, principalmente la madre

Cuando se incluye al adulto en las situaciones de juego libre es porque se comienza a considerar que el adulto puede desempeñar un papel importante en el juego simbólico del niño, mientras que las investigaciones anteriores no lo toman en cuenta. De ahí que contamos actualmente con investigaciones, a las que hicimos referencia en el capítulo anterior, que se centran en estudiar los símbolos en situaciones de juego libre con la participación de la madre (Fiese, 1990; Slade, 1987; Tamis-LeMonda y Bornstein, 1991). Tanto el trabajo de Fiese como el de Slade no sólo nos pueden servir de ejemplo de lo anterior, sino también de la modalidad de juego simbólico libre en solitario ante la presencia del adulto porque requieren este último contexto como control para utilizarlo al contrastar los resultados que se obtienen cuando la madre juega con el niño.

### *2. Contextos de modelado e imitación*

El escenario cambia casi por completo con esta forma de estudiar los símbolos en relación con las anteriores. Ahora se considera que en las modalidades de juego libre no existe un control riguroso y es necesario tenerlo. Con esta manera se pretende someter a prueba experimentalmente algunas de las variables que están inmersas en el juego simbólico o tener mayor control sobre la producción misma del juego simbólico que el niño puede imitar después del modelado de alguna acción simbólica. Las actividades se planean con anticipación dependiendo de la hipótesis que se quiere someter a prueba (Bigham y Bouchier-Sutton, 2007; Fein, 1975; Fenson y Ramsay,

1981; Fiese, 1990; Jackowitz y Watson, 1980; Rakoczy et al., 2004, 2005a; Striano et al., 2001; Tomasello, 1999; Tomasello et al., 1999; Watson y Fischer, 1977).

Vamos a retomar brevemente los trabajos de Tomasello y su grupo en los que traen al centro del debate la edad en la que los niños comprenden y producen símbolos. Estos autores suponen que los niños pequeños no son tan competentes con los símbolos como sugieren los estudios observacionales y plantean que el juego simbólico temprano no puede ser simbólico en absoluto sino más bien es una expresión del aprendizaje imitativo, además de que el juego simbólico temprano está soportado por las *affordances* intencionales de los objetos y el lenguaje de los adultos. Para probar lo anterior (ver Tomasello et al., 1999) valoran el grado en que las acciones de los niños de 18, 26 y 35 meses de edad representan verdaderamente actos simbólicos creativos *versus* la duplicación de la acción simbólica del adulto (imitación) sobre los objetos. Sus resultados muestran que los niños presentaron más actos simbólicos después de la fase de modelado, donde los niños de 35 meses produjeron más actos simbólicos creativos o nuevos en comparación con las otras dos edades. Asimismo, encontraron que después de la fase del guión verbal, los tres grupos produjeron significativamente un mayor número de actos simbólicos adicionales, donde nuevamente los de 35 meses de edad produjeron más actos simbólicos nuevos que los niños de 18 y 26 meses de edad. A partir de estos resultados, los autores concluyen que los niños menores de dos años no están inclinados a usar, o posiblemente no son capaces de usar, los objetos como representaciones simbólicas de otros objetos en ausencia de modelos adultos o andamiaje verbal.

El problema de la explicación que dan de sus resultados es que dejan fuera el dato de que los niños de 18 meses también produjeron actos simbólicos nuevos. Es verdad que en menor cantidad que los de 35 meses, pero lo hicieron. Nos parece que se da un tipo de “ceguera teórica” al pretender ver confirmado aquello de lo que teóricamente están convencidos, sin tomar en cuenta el curso evolutivo del desarrollo de los símbolos, así que sesgan su interpretación al darle mayor peso al número de veces que los niños producen símbolos nuevos o no modelados por el experimentador, cuando sabemos que a mayor edad del niño mayor será la producción de símbolos (Inhelder et al., 1972; Lézine et al, 1982/1985; McCune, 1995; Nicolich, 1977; Piaget, 1945/2000; Slade, 1987) y que conforme van creciendo realizan cada vez más símbolos diferentes a

los demostrados por los adultos (Palacios, 2002; Palacios y Rodríguez, 2006; Tamis-LeMonda y Bornstein, 1991).

En otra de sus investigaciones (Striano et al., 2001) nuevamente comparan acciones simbólicas imitadas después de que el experimentador las modela o las describe verbalmente *versus* acciones simbólicas nuevas en niños de 24, 30 y 36 meses de edad. Sus resultados apuntan en la dirección que señalamos al final del párrafo anterior en el sentido de que los niños conforme crecen realizan más acciones simbólicas en general y también más acciones simbólicas nuevas teniendo como referencia las que acaba de realizar el adulto. Los niños de 36 meses produjeron significativamente más acciones simbólicas que los de 30 y 24 meses. Otro resultado es que los niños independientemente de la edad presentaron significativamente más acciones simbólicas imitadas después de que fueron modeladas o sugeridas verbalmente por el experimentador en relación con las actividades simbólicas nuevas. Asimismo, en este estudio encontraron que los niños produjeron más acciones simbólicas con los objetos réplica. Por ejemplo, los niños incrementaron el juego simbólico con un muñeco comparado con el de una piedra o un lápiz representando una persona. Interpretan estos resultados en el mismo sentido, a saber, el juego simbólico temprano es imitativo y determinado por las *affordances* culturales de los objetos.

Desde nuestro punto de vista, estos autores no acaban de considerar los símbolos desde su desarrollo. La entrada en los símbolos no es un fenómeno de todo o nada sino más bien un *proceso* gradual y progresivo, en el que los niños cada vez son más competentes. También parecen olvidar que la situación misma del modelado o del decir verbalmente el uso simbólico le imprime cierta direccionalidad al comportamiento de los niños que los puede llevar a presentar más conductas simbólicas imitadas que nuevas. Los resultados, en todo caso, muestran claramente que los niños de 24, 30 y 36 meses comprenden bastante bien tanto las acciones modeladas como las sugerencias verbales que versan sobre los símbolos.

### 3. Objeto réplica y gestos como símbolos

Otras dos formas más utilizadas para investigar la comprensión y el uso de los objetos y los gestos como símbolos en los niños consisten en pedirles un objeto similar, ya sea a través de mostrarles el objeto que quiere el investigador o a través de gestos

(Striano, Rochat y Legerstee, 2003; Tomasello et al., 1999). Suponen que si el niño comprende los objetos como símbolos realizará la tarea que se le pide. Por ejemplo, buscará un objeto escondido en la habitación real en el mismo sitio que previamente se escondió un objeto similar más pequeño en el modelo de menor escala (de esa habitación) o viceversa (DeLoache, 1995; 2000), cogerán el objeto réplica y lo deslizarán sobre el tobogán cuando el experimentador se los pida con la ostensión de un objeto real o con los gestos. Como los niños menores de tres años tienen dificultad en encontrar el objeto escondido, DeLoache plantea que tienen dificultad en apreciar que los objetos son entidades físicas que pueden ser explorados y manipulados y que al mismo tiempo los pueden usar simbólicamente para representar algo diferente, presentando el problema de representación dual (véase capítulo 2) y, por lo tanto, la incapacidad de utilizar los objetos como símbolos antes de los tres años.

Por su parte, Tomasello y colaboradores esperan en sus trabajos, apoyándose en DeLoache (1995; 2000), que para los niños los gestos como símbolos sean más fáciles de comprender y manejar que los objetos como símbolos, ya que no evocan el mismo grado de representación dual.

Entre los resultados del estudio de Tomasello et al. (1999) encontramos que los niños de 18 meses tienden su mano hacia el objeto que les muestra el investigador significativamente con mayor frecuencia comparado con los niños de 26 y 35 meses. Resultados similares encuentran Striano et al. (2003) con niños de 20 meses comparados con niños de 26 meses. La interpretación que hacen de estos resultados es que usar un objeto para significar otro no es una posibilidad para los niños más jóvenes porque no pueden inhibir sus esquemas sensoriomotores (*affordances* naturales) que activan ante la entrada de un objeto a su “espacio prehensible” (Tomasello, 1999; Tomasello et al., 1999). En el mismo sentido se pronuncian Striano et al. (2003) cuando afirman que los niños de menor edad tienen dificultad para inhibir la acción de dirigir la mano hacia el objeto para cogerlo. De ahí que para Tomasello y su grupo, la habilidad de usar un objeto como símbolo emerge más tarde.

El significado unívoco dado a la ostensión en estas investigaciones contrasta fuertemente con lo polisémicas que son las ostensiones. Para Tomasello y su grupo mostrar el objeto equivale y significa siempre pedir un objeto similar al que se muestra y por lo mismo esperan que el niño lo comprenda así y actúe en consecuencia

seleccionando y dándoles el objeto réplica. Sin embargo, la ostensión de un objeto puede desempeñar muchas funciones semióticas (Eco, 1984/2000). Puede remitir a una clase de objetos a la que pertenece o a otros miembros de esa clase, puede representar una orden, una súplica, un consejo, etc. Por ejemplo, con la ostensión de una caja de cigarrillos podemos expresar el concepto de cigarrillo, de fumar, de mercancía, para ordenar que vayan a comprar cigarrillos, para indicar la marca de cigarrillos que fumamos, para ofrecer un cigarrillo e invitar a fumar, para sugerir cuál ha sido la causa de la muerte de alguien, etc. Este carácter débil y polisémico acarrea problemas a la explicación de los resultados de los trabajos de Tomasello et al. (1999) y Striano et al. (2003). Todo parece indicar que el significado unívoco que le dan los investigadores no se corresponde con el que le asignan los niños. Apegándonos a los comportamientos de los niños, la ostensión del objeto que hace el adulto, más bien la comprenden como que el experimentador les está ofreciendo el objeto y por eso mismo tienden su mano hacia él. Otro dato más de que los niños no entendieron el significado unívoco dado por los investigadores a la ostensión del objeto es que la mitad de los niños de 18 meses que participaron en el estudio de Tomasello et al. (1999) no comprendieron la tarea y los sacaron de su estudio.

Por otro lado, a partir de las investigaciones de Rodríguez y Moro, en situaciones comunicativas reales entre el niño y el adulto (muy distintas de la situaciones experimentales antes descritas), sabemos que es común que el adulto muestre el objeto al niño para atraer su atención sobre el mismo, se interese en él, lo coja y luego lo utilice de alguna forma (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2000, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999). Asimismo, en otro trabajo, Rodríguez y Moro (1991) refieren la contraparte de lo anterior, esto es, que los niños también tienden el objeto al adulto para que éste lo coja y también realice usos atribuidos socialmente al objeto. En suma, si los niños tienden la mano hacia el objeto con mayor frecuencia en las situaciones que se les muestra el objeto es porque en las relaciones cotidianas con los otros es lo que vienen haciendo desde mucho antes y no porque sea difícil inhibir sus *affordances* “naturales”. Tampoco vamos a desarrollar aquí, porque tendremos ocasión de verlo en detalle en la parte empírica de este trabajo, que es imprescindible cuando de ostensiones de objetos se trata, considerar de qué objeto específico se trata porque el



significado de la ostensión puede cambiar profundamente (ver discusión en Rodríguez, *en prensa*).

## II. Postura pragmática y semiótica sobre el origen de los símbolos

La postura pragmática y semiótica sobre el origen de los símbolos, que hemos adoptado en este trabajo, proviene en gran medida del planteamiento teórico metodológico desarrollado a partir de la Escuela de Ginebra, por Cintia Rodríguez y Christiane Moro acerca del objeto. Es, en cierta medida, la continuidad de sus trabajos de investigación sobre la construcción de los usos canónicos de los objetos por parte del niño en situaciones “predidácticas” de interacción triádica, adulto – bebé – objeto. Su propuesta es relativamente reciente, digamos que apenas comienza a crecer. En la primera mitad de los años ochenta comienzan a plantear que la mediación a través de los signos puede ser muy útil para comprender la entrada de los niños en los usos convencionales y simbólicos de los objetos antes de la aparición del lenguaje. Motivadas e inspiradas en Vygotski (ver capítulo 2), cuando dice que la conciencia está semióticamente mediada y que el camino que va del niño al mundo y del mundo al niño pasa a través de otra persona. Posteriormente, se sirven de la semiótica pragmática del filósofo americano Peirce para comprender el desarrollo del niño prelingüístico en interacción triádica. La cristalización de su acercamiento se materializa en dos de sus obras. Una de ellas escrita en español y publicada en 1999 bajo el título *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan* y la otra en lengua francesa y cuya fecha de publicación es más reciente, en 2005, con el título *L’objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*.

### De una epistemología dualista a una epistemología unitaria

Rodríguez y Moro consideran que la psicología de la primera infancia tiene un problema central que afecta a la construcción del conocimiento. Este problema es lo que ellas denominan el dualismo epistemológico resultante de la dicotomía existente en la

psicología del desarrollo entre el “mundo físico”, compuesto por los objetos, *versus* el “mundo social”, formado por las personas. Lo que da lugar, a su vez, a dos desarrollos, uno cognitivo y el otro social, respectivamente. El desarrollo cognitivo nace a partir de la interacción directa y en solitario del niño con los objetos, con el mundo llamado físico, mientras que el desarrollo social se origina a partir del encuentro, comunicación e interacción del niño con las otras personas, con el mundo social. De aquí se deriva un sujeto escindido a su vez. Además, nos dicen que este dualismo epistemológico lleva a la imposibilidad de comunicarse pero al mismo tiempo a la imposibilidad de conocer. De ahí que sea preciso articular los objetos y los signos si nuestro objetivo es comprender cómo se produce el desarrollo cognitivo. Ya Vygotski apuntaba que la comunicación es el origen del desarrollo psicológico. Recordemos que sitúa las relaciones sociales en la base misma de este desarrollo; lo mismo hace Wallon (véase capítulo 2).

Ahora, para sobrepasar este dualismo es necesario adoptar una epistemología unitaria que integre conjuntamente cognición y comunicación. La única forma de que el sujeto no esté escindido entre cognición, por un lado, y comunicación por el otro, es que en la investigación psicológica el objeto deje de estar al margen de los procesos comunicativos y de uso, tal y como sucede en la vida cotidiana. El común denominador entre signos y objetos es el uso, la pragmática, lo que supone no desvincular al objeto de la comunicación y darle un giro radical a la forma en la que ha sido conceptualizado por la psicología de la primera infancia (Rodríguez y Moro, 1999). Recordemos que para Peirce el significado del signo depende de su uso, de lo que se realice con él. Lo mismo ocurre con los objetos, sus significados también dependen de los usos que hagamos de ellos y de sus circunstancias (Rodríguez, *en prensa*). Es a través de la comunicación e interacción con los otros que los niños construyen los significados sobre el mundo que incluye a los objetos y a las personas. Este tipo de acercamiento al estudio del desarrollo cognitivo en los niños demanda el análisis de las interacciones triádicas conformadas por el adulto, como depositario de la cultura, de los conocimientos sobre el mundo y usuario de una serie de mediadores semióticos; por el objeto artefacto, que posee historia, sin desvincularlo de su dimensión social, de sus usos que son compartidos por las personas que conforman las culturas; y por el niño, quien se va apropiando de los conocimientos e instrumentos semióticos de las personas que le rodean en situaciones

concretas, donde también se hallan los objetos, hasta que éstos se convierten en signo de su uso convencional.

### El significado como eje central del desarrollo psicológico

La perspectiva pragmática y semiótica parte del planteamiento que el significado, el signo, es el nivel de la explicación psicológica. El significado aparece unido al signo, ya sea que lo veamos desde la semiología con su función meramente representativa (ejemplo Saussure, Piaget) o con su doble función de pensamiento y comunicación (ejemplo la semiótica de Vygotski), sin dejar fuera de esta dimensión semiótica los objetos y la materialidad (ejemplo semiótica de Peirce). Cualquier intento por comprender cómo se construye el pensamiento necesita una teoría del conocimiento cuyo eje sea el significado. El significado vive en el signo, en los sistemas semióticos, y sin signos no hay sujeto, no hay pensamiento. Cassirer (1944/1977) expresa que el hombre vive en un universo simbólico que teje la urdimbre complicada de la experiencia humana, por lo que no puede enfrentarse ya con la realidad de un modo inmediato. La ciencia de los signos, nos dice Eco (1984/2000) en sintonía con Peirce, es la ciencia de la constitución histórica del sujeto. “[...] el signo como momento (siempre en crisis) del proceso de la semiosis es el instrumento mediante el cual el propio sujeto se construye y se desconstruye permanentemente [...] Somos, como sujetos, lo que la forma del mundo producida por los signos nos hace ser” (p. 73-74), o en palabras del propio Peirce, de su artículo *Some consequences of four incapacities*, publicado inicialmente en 1868 y luego en los *Selected Writings* en 1958:

El hombre hace la palabra, y la palabra nada significa que el hombre no haya hecho significar, y eso sólo para un hombre determinado. Pero como el hombre puede pensar sólo por medio de palabras u otros *símbolos externos* [la cursiva es nuestra], éstos podrían volverse y decir: “No significas nada que no te hayamos enseñado y, en ese caso, sólo en la medida en que formules alguna palabra como el interpretante de tu pensamiento”. De hecho, por lo tanto, los hombres y las palabras se educan recíprocamente; todo aumento de la información de un hombre implica –y es implicado por– un correspondiente aumento de la información de una palabra (Peirce, 1958/1987, p. 86).

También en los *Collected Papers* (5.313-314) se refiere a la estrecha relación hombre – signo:

La palabra o signo que el hombre usa es el hombre mismo. Puesto que, al igual que el hecho de que todo pensamiento es un signo –considerado junto con el hecho de que la vida es un flujo de pensamiento– prueba que el hombre es un signo; así el hecho de que todo pensamiento es un signo *externo* prueba que el hombre es un signo externo. Es decir, el hombre y el signo externo son idénticos, en el mismo sentido en que las palabras *homo* y *hombre* son idénticas. Así mi lenguaje es la suma total de mí mismo, porque el hombre es el pensamiento (citado por Eco 1984/2000, p. 74).

Como sabemos, las tesis sobre la mediación semiótica de Vygotski apuntan en la misma dirección, de tal manera que la convergencia entre Pierce, Eco y Vygotski está fuera de duda.

Bruner (1990/2002), en su libro *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, manifiesta que el esfuerzo que hacían a finales de los años cincuenta era un esfuerzo por establecer el significado como el concepto central de la psicología. Su meta era descubrir los significados que los humanos creaban a partir de sus encuentros con el mundo. El problema fue que muy pronto, en el seno de la llamada “Revolución Cognitiva”, se dio el cambio de énfasis de la construcción del significado al procesamiento de la información, de tal suerte que la computación se convirtió en el modelo de la mente y el lugar que ocupaba el concepto de significado lo ocupó el concepto de computabilidad. Los procesos cognitivos se equipararon con los programas computacionales, quitando así cualquier posible relación en torno a los procesos de construcción y utilización del significado con la cultura. Pero es, como dice Bruner, en virtud de nuestra participación en la cultura que el significado se hace público y compartido. Recientemente Bruner (2008) vuelve a recoger la tremenda importancia práctica de esta idea que resume en esta frase: “[...] la relación entre la mente individual y la cultura no es en modo alguno solamente un asunto académico” (p. 42).

Los significados son sociales, públicos, están sujetos a cambio, evolucionan y por tanto son históricos y culturales. Ya en el capítulo 1 veíamos que la semiología de Saussure y la semiótica de Peirce coinciden en el origen social y convencional del significado. También para el segundo Wittgenstein los significados son públicos, y la

relación entre una palabra y su significado puede encontrarse en la práctica, en el uso de la palabra (Monk, 1990/1994, citado por Rodríguez y Moro, 1999). Los signos viven en el uso, del mismo modo que la clave de los cambios y de su evolución, también se halla en el uso (ver discusión acerca del interés de Wittgenstein para comprender la estrecha articulación entre primeros gestos y los objetos en Rodríguez, *en prensa*); es a partir del uso y la experiencia, como dice Peirce, que el significado crece.

Las iniciadoras de la postura pragmática y semiótica del objeto optaron por el signo tricéfalo de Peirce. Pero ¿cuáles fueron las razones que las llevaron a decantarse por este signo y descartar el signo dicotómico de Saussure?, ¿de qué manera se sirven de la semiótica de Peirce en su planteamiento? Según nos cuentan, antes de conocer la teoría de Peirce conocieron la de Saussure, así que primero intentaron servirse del signo bicéfalo de Saussure para tratar de comprender cómo se articula el objeto en el seno de la comunicación entre el adulto y el bebé pero desistieron de su intento porque, nos dicen, el objeto no acaba de encontrar su lugar dentro de la dicotomía significante/significado. Además, como esta dicotomía está pensada desde la lengua, es más bien un punto de llegada (ver también Castañares, 2002). El signo de Saussure resultaba estrecho a la hora de dar cuenta de las situaciones en las que las convenciones aún no han aparecido o están en proceso de hacerlo y en las que interviene el objeto. Además, como indicábamos en el capítulo 1, para Saussure el signo lingüístico está implícitamente vinculado con la intención de comunicar algo a alguien y en esa medida no hay espacio para el objeto en el seno de la relación semiológica (ver discusión de este importante asunto en el Monográfico que la revista *Infancia y Aprendizaje* le dedica a Ángel Rivière en Rodríguez, 2007).

Recurren, entonces, a la semiótica de Peirce porque una teoría de la significación tiene que ir más allá del signo lingüístico y debe incluir todas las formas de significación posibles, incluyendo las poco elaboradas y de carácter polisémico.

La semiótica de Peirce contiene varios aspectos que son particularmente interesantes cuando lo que se halla en juego son niños en su desarrollo prelingüístico y que atrajeron la atención de Rodríguez y Moro. Uno de ellos es que se trata de una teoría del conocimiento, gracias a que los signos desencadenan en el sujeto inferencias, interpretación. Como veíamos en el capítulo 1, Peirce rescata y le atribuye el sentido original que tenía el signo –tal y como señala Castañares (2002) cuando se ocupa de la historia de la semiótica–, que se basa en la inferencia y no en la equivalencia, esto es, un

signo envía a otro signo, y gracias a ello se genera un proceso interpretativo, de significación. También dejamos constancia en el capítulo 1 que de entre los tipos de inferencia, al que le da mayor importancia Peirce es a la abducción, ya que es a través de este tipo de razonamiento que se busca alguna interpretación posible y plausible a algún fenómeno o situación inesperados. La abducción permite introducir ideas nuevas, lo que posibilita avanzar en el conocimiento (Castañares, 1994) siendo creativos, y este conocimiento es falible, no es definitivo ni absoluto. Todo esto tiene una tremenda relevancia para comprender la entrada de los niños en las primeras producciones simbólicas, donde los significados se *desprenden* de sus nichos materiales de origen, para colocarse en otros lugares. Probablemente en esos “saltos de significación”, que veremos en la parte empírica de este trabajo, las abducciones desempeñan un importante papel. Además, como parte de esta teoría del conocimiento Peirce plantea las categorías universales. Parte, como sabemos, de la Primeridad que se define por ausencia de mediación, sin relación a ninguna otra cosa hasta llegar a la Terceridad que implica un significado o pensamiento, pasando por la Segundidad, el hecho, la realidad. Desde el punto de vista de Rodríguez y Moro, esta diversidad y complejidad creciente de los significados permite introducir una perspectiva evolutiva desde lo primero, a lo segundo y lo tercero que se puede adaptar muy bien a las características de los sujetos en desarrollo de una manera general, y de un modo más específico, para comprender cómo se originan en el niño los significados convencionales y/o simbólicos de los objetos a través de los usos en la interacción con el otro. De igual forma consideran que la inferencia abductiva puede ser de gran utilidad para tratar de comprender el pensamiento del bebé, en el que el otro desempeña un papel en la formación de las reglas que los niños realizan y a partir de las cuales formulan “hipótesis” sobre lo que les rodea. Aunado a lo anterior, las autoras consideran que la idea de que los significados crecen por el uso y la experiencia encaja muy bien con una teoría que pretenda dar cuenta de cómo evoluciona el pensamiento del niño considerando los contextos culturales.

Otro aspecto de la semiótica de Peirce que atrae la atención de Rodríguez y Moro es la misma concepción del signo porque, como sabemos, acoge al objeto (inmediato) en el interior del mismo proceso de interpretación, de semiosis. Objeto que se relaciona de algún modo y en alguna medida con el objeto “de la realidad”, porque para Peirce la realidad es aquello con lo que uno siempre acaba por encontrarse. Desde

la semiótica de Peirce, el objeto material no queda fuera de los procesos semióticos (como ocurre con Saussure) sino que es susceptible de ser signo de algo, de modo que puede entrar de pleno derecho dentro de lo que es susceptible de interpretación. Se abre por tanto la posibilidad de atribuir significado a cualquier cosa. Y para ellas, el vincular el objeto con la semiosis hace que sea posible enmarcar dentro de una perspectiva semiótica los usos de los objetos que los niños realizan en interacción con el adulto a lo largo de la ontogénesis. Pero además, de ser parte del proceso de semiosis, de estar presente el objeto en el signo de Peirce, también “está presente” la representación, la mente del sujeto, dentro del signo. Ésta se manifiesta de la mano del interpretante. De ahí que, en un momento dado, el significado del objeto sea uno u otro, varíe, dependiendo de los interpretantes que posean los protagonistas. En el caso del adulto y el bebé sus niveles cognitivos y de interpretación, por tanto, son muy asimétricos por lo que es necesario considerar cómo se comunican entre sí, así como los distintos usos y significados que les dan al objeto. Tenemos un mismo objeto, pero tenemos dos intérpretes de ese objeto e inicialmente los significados que el bebé puede atribuirle están muy distantes de los significados culturales atribuidos al objeto, y que el adulto posee.

Un último aspecto de la semiótica de Peirce que también atrajo fuertemente la atención de Rodríguez y Moro es la propuesta pragmática del signo, que une el significado con el uso. Como ya hemos dicho, el significado del signo de Peirce no es fijo, no es en sí, sino que depende del uso o función, de la relación que dicho signo establece con su objeto para un intérprete, está pragmáticamente orientado por lo que es permeable al contexto, a las circunstancias. Para las autoras esta propuesta pragmática es muy útil a la hora de comprender la adquisición del conocimiento a través de los usos que los niños realizan de los objetos en contextos comunicativos con el adulto. Gracias a esta consideración, los objetos podían llegar a desprenderse de la tiranía del objeto reducido a la “realidad física”, el objeto evidente, dado de una vez por todas, la realidad literal, etc. y que ha impedido que se analice de cerca al objeto usado de múltiples formas (de forma no canónica, canónica, simbólica, privada, etc.) en la vida cotidiana.

En suma, Rodríguez y Moro adaptan la semiótica de Peirce a su propuesta, más que seguirlo fielmente. Recurren a ella como teoría general, como filtro interpretativo, y resumen estas adaptaciones de la siguiente forma, en tres puntos:

1. Sitúan el signo de Peirce en el seno de la comunicación al estar interesadas en saber qué tipos de signos utilizan los adultos y los niños para comunicarse entre sí y cómo evolucionan esos signos.

2. Sitúan los signos dentro de una perspectiva ontogenética para tratar de comprender el origen y desarrollo de los significados de los objetos a través del uso en interacción con el otro. Para ello utilizan las categorías universales de Peirce (véase capítulo 1). La Primeridad sería el punto de partida. Los niños utilizan el objeto de manera no canónica cuando la relación del signo con su objeto inmediato es icónica, y que se traduce en un uso inespecífico e indiferenciado del objeto; el niño realiza con el objeto lo que éste físicamente le permite, de acuerdo con sus *affordances*, por emplear un concepto muy utilizado desde Gibson (1979), lo que está aún muy lejos del uso canónico como tal establecido culturalmente. La Segundidad se manifiesta en un tipo de uso del objeto más dirigido y menos inespecífico, aunque todavía no es canónico, lo que implica que la relación del signo con su objeto inmediato es de tipo indicial. Finalmente, hablan de la Terceridad cuando el signo tiene una relación de tipo convencional con su objeto inmediato, lo que se traduce en un uso del objeto de tipo canónico, de acuerdo con las normas socialmente establecidas de uso de los objetos cotidianos.

3. También sitúan las distintas formas de inferencia que los niños realizan dentro de un planteamiento ontogenético. Y consideran que la semiótica de Peirce puede ser un buen punto de partida para una teoría unitaria de comunicación y de la significación en el intento de articular las inferencias que los niños realizan al usar los objetos en comunicación con los adultos.

Las interacciones triádicas: Adulto, objeto y niño

El estudio del desarrollo cognitivo desde la perspectiva pragmática y semiótica requiere de una condición: que se lleve a cabo en situaciones de interacciones triádicas, en las que el niño no se encuentra solo con el objeto, sin mediación comunicativa o



semiótica. Esta situación de interacción triádica conformada por el adulto, el niño y el objeto delimita el perímetro de observación y es la unidad de análisis básica que encaja muy bien con la visión de que el conocimiento es el resultado de la mediación semiótica que se da en la comunicación con los otros. Sin embargo, este acercamiento triádico, donde el adulto desempeña, de un modo u otro, un papel educativo y de guía es más la excepción que la regla en la psicología de la primera infancia.

Obviamente con esto no queremos decir que el adulto siempre tenga que estar presente en la vida cotidiana de los niños. De hecho, cuando los niños producen gestos privados, se “abstraen” de la presencia del otro para “pensar” con ayuda de esos gestos cómo resolver una tarea (Rodríguez y Palacios, 2007; Rodríguez, 2007b, *en prensa*). Lo que queremos decir es que es en las situaciones triádicas donde el niño entra en contacto, accede a los sistemas semióticos. En solitario no lo puede hacer. Y cuando un niño produce un gesto privado para regular su propio comportamiento es porque previamente otro lo ha producido en situaciones comunicativas triádicas.

Anteriormente nos referimos al dualismo epistemológico que acarrea una escisión en el sujeto en desarrollo al marcar una ruptura entre comunicación y cognición. Y en el capítulo anterior adelantamos que Tomasello y colaboradores (Behne et al., 2008; Moll y Tomasello, 2004; Tomasello, 1999, 2000; Tomasello y Haberl, 2003; Tomasello y Rakoczy, 2003) expresan nítidamente esta concepción histórica cuando afirman categóricamente que hasta antes de los nueve meses los niños interactúan de manera diádica con los objetos, por un lado, o también de manera diádica con las personas, por el otro. La interacción diádica, como sabemos, implica que el niño se encuentra solo con el mundo de los objetos o con el mundo social, según sea el caso, alternando siempre entre los objetos y las personas, pero nunca de forma simultánea. Recordemos brevemente que Tomasello y colaboradores afirman que hasta que los niños comienzan a comprender a las otras personas como agentes atencionales e intencionales es cuando se ocupan en interacciones de atención conjunta. Y como esto sucede no antes de la llamada “revolución de los nueve meses”, la vida de los niños hasta esa edad transcurre, para estos autores, en esa alternancia entre objetos y personas. Esta concepción histórica prevaleciente, probablemente sólo nos cuenta una parte de la historia, que consiste en que a esta edad los niños ya son capaces de mostrar comportamientos comunicativos intencionales. Pero lo que calla es que desde el

principio el adulto actúa de manera triádica e intencional, que el adulto es quien mantiene esa interacción triádica inicialmente en su papel de guía. En la vida cotidiana, desde mucho antes de los nueve meses, el bebé se encuentra inmerso no sólo en situaciones diádicas, también lo está en situaciones triádicas porque el adulto le introduce en la red de conductas intencionales que despliega con y frente al niño. Si esto no se toma en cuenta sería difícil explicar cómo se produce lo que Tomasello y su equipo califican de “revolución de los nueve meses”.

Por otro lado, las conductas de atención conjunta que agrupan bajo este rubro Tomasello y colaboradores son conductas con un predominio visual (véase capítulo 2). Hecho, que como se sabe, se puede relacionar (1) con que las investigaciones realizadas en los laboratorios han privilegiado “lo visual” donde el niño reacciona frente a los estímulos (vgr. Baillargeon, Spelke y Wasserman, 1985; Spelke, 1998; Spelke, Breinlinger, Macomber y Jacobson, 1992) y (2) con que el hombre es un animal predominantemente visual en comparación con los otros sistemas sensoriales y en relación con otros seres del reino animal, pero no menos cierto es que desde que el niño nace, como acabamos de indicar, se dan muchas situaciones triádicas que no necesariamente son sólo visuales, en las que el adulto toma la iniciativa. Veamos algunos ejemplos. Como muchos objetos no sólo se miran, sino que también se tocan, se huelen, se escuchan, se saborean, y sobre todo, siempre se usan de alguna manera determinada para un fin específico pensemos por un momento en el baño diario que el adulto le da al bebé. En estas circunstancias intervienen varios objetos. El jabón es uno de ellos. El adulto lo pone en contacto con la piel del bebé, y ambos coinciden en ese contexto espacial, temporal e interpersonal (corporal) en relación con ese objeto; la toalla es otro objeto que también se utiliza al duchar al bebé, lo mismo que alguna toallita con la que se frota y enjabona al bebé, además de las cremas para después del baño, los pañales, la ropa, etc. Con cada uno de estos objetos, el adulto y el bebé coinciden en tiempo y espacio. Hay en definitiva una situación triádica, que el adulto suele acompañar con lenguaje y otros sistemas semióticos. Es común que mientras el adulto usa el objeto le va narrando al bebé, lo que hace, con qué lo hace, para qué lo hace, y por supuesto, no deja de mencionar lo bonito o guapo que se va a poner, con esa mágica transformación que se opera a través del agua y demás aditamentos. Otro ejemplo también de lo más cotidiano en la vida del bebé es la comida. Al inicio el biberón, luego las papillas, con las que se introducen ciertos instrumentos como la

cuchara, los frascos que contienen la comida o el plato. Ya más grandecitos otros objetos como tazas, vasos, etc. Y un último ejemplo de esas situaciones triádicas cotidianas en la vida del bebé que ocurren mucho antes de que se comunique de manera intencional consiste en las ostensiones de los objetos que el adulto realiza para que el niño los mire y se interese en ellos, pero además, es común que no sólo se los muestre sino que también realice demostraciones de la manera cómo se deben usar (ver ejemplo de uso del sonajero en Rodríguez y Moro, 2008).

Éstos y muchos otros ejemplos, que varían de una cultura a otra, son pruebas de que la triadicidad está presente en la vida del niño mucho antes de sus primeras conductas comunicativas intencionales, y que estas situaciones triádicas no sólo son visuales, sino que involucra también distintos grados de acciones conjuntas y son las que preparan la aparición y desarrollo en el niño de sus propias redes intencionales. La triadicidad de la que hablan Tomasello y colaboradores, que emerge a los nueve meses, está precedida por estas triadicidades en las que el adulto se comunica con el niño recurriendo a distintos tipos de sistemas semióticos y de las que aún queda mucho por conocer. Es gracias a que el adulto actúa de manera triádica que el niño, a su modo, se va incorporando a las actividades conjuntas triádicas, donde el adulto actúa como guía. Ambos coinciden en “lo mismo”, alrededor de la “misma materialidad” (sobre el mismo objeto), lo que, evidentemente, no implica que los significados que ambos le dan al objeto sean idénticos.

Ahora, desde el momento en que los objetos se integran dentro de una perspectiva pragmática, de uso en la vida diaria, el niño requiere la atención y la guía del otro que conoce las normas sociales de uso de los objetos. En otras palabras, para llegar a conocer, el niño ha de pasar a través del filtro interpretante de la realidad que los otros poseen y que actualizan cuando se comunican con él acerca de las cosas.

#### Los usos convencionales de los objetos

La puesta en escena de esta propuesta pragmática y semiótica en las investigaciones con niños españoles (Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999), con

niños suizos (Moro y Rodríguez, 2000, 2005) y con niños mexicanos (Luna, 2002) nos muestra que los niños no nacen conociendo cómo se usan los objetos, ni que es suficiente que los miren e interactúen en solitario con ellos para descubrir sus propiedades funcionales de uso, como Tomasello y colaboradores explícita o implícitamente sugieren (véase capítulo 2). Los niños no se apropian del uso canónico de los objetos de manera directa, sino de manera mediada. El hecho de que los objetos se puedan ver o tocar no significa que su *función* sea visible de manera inmediata y directa. Que el niño vea “la cosa”, el objeto, no significa que comprenda su función. El niño necesita que alguien haga uso de ellos y lo guíe en ese largo y complejo proceso de adquisición de las funciones de los objetos, de sus usos convencionales.

Los niños de manera progresiva y gradual van comprendiendo los significados convencionales de los objetos, gracias a que el adulto *muestra* de muchas maneras lo que hay que hacer con esos objetos ordinarios: *sugiriendo, indicando, corrigiendo, actuando conjuntamente, haciendo demostraciones en un contexto simulado, segmentando o ralentizando* la actividad, etc. Antes de que los niños se apropien y usen los objetos por su función, realizan otros tipos de usos. De acuerdo con las investigaciones realizadas con los niños españoles, suizos y mexicanos, ningún niño a los 7 meses de edad utiliza espontáneamente los objetos de manera convencional, más bien les dan usos indiferenciados, no convencionales, lo que se traduce en que los significados atribuidos a los objetos a esa edad son de naturaleza icónica. En cambio, los adultos tratan de introducir a los niños en los usos y significados convencionales de los objetos cuando les hacen demostraciones de cómo se usan los objetos. La respuesta de los niños ante este tipo de mediador comunicativo y otros, como las ostensiones, es de adentrarse principalmente en las premisas al uso canónico, al nivel de los significados indiciales. Los niños por sí mismos nunca imitan o reproducen los usos convencionales de los objetos por más que el adulto demuestre su uso e insista en que lo utilice de esa manera. Tampoco, a esta edad, los niños comprenden el carácter indicativo del gesto de señalar que utiliza el adulto para indicar el lugar donde debe introducirse el objeto.

A los 10 meses de edad, los niños comienzan a utilizar los objetos de manera convencional, aunque no de forma sistemática. En este momento del desarrollo, aún persisten los usos característicos de la edad anterior, esto es, los niños siguen utilizando

los objetos de manera no canónica y en forma de premisas al uso canónico. Lo característico en esta edad parece ser que en la misma sesión los niños pueden presentar todos estos tipos de usos de los objetos, desde los no convencionales hasta los convencionales. Y en relación con los mediadores comunicativos que utiliza el adulto para comunicarse con el niño mientras interactúan conjuntamente con el objeto, los niños ya son capaces de comprender no sólo las demostraciones y ostensiones del adulto, sino también los gestos de señalar, dado que todos estos mediadores comunicativos de uso de los objetos los adentran en los usos convencionales.

Cuando los niños llegan a la edad de 13 meses se acentúan los usos convencionales de los objetos, y también se afina su uso, se alcanzan niveles más altos en los usos convencionales. Los objetos para los niños a esta edad ya son “signo de su uso” y lo demuestra el hecho de que los usan mucho más de esta manera. Les atribuyen significados simbólicos en el sentido de Peirce. Son usos que se corresponden con ciertas reglas de uso, con la manera como deben ser utilizados dentro de su medio cultural. Ha sucedido como dice Barthes (1964) de que desde el momento que existe sociedad, cualquier uso se convierte en signo de tal uso (citado por Eco, 1968/1972). Y los resultados de las investigaciones con los niños españoles, suizos y mexicanos demuestran que les toma bastante tiempo usar los objetos por su función. Estos usos son siempre un resultado de la actuación de muchos sistemas semióticos en situaciones comunicativas, nunca un punto de partida en la ontogénesis. De ahí la importancia que se le debe conceder al objeto como aglutinante de signos, de significados culturales, dentro la psicología del desarrollo.

Otro hecho de capital importancia y que merece ser analizado con detenimiento es que el objeto tiene un impacto en los mediadores semióticos empleados por el adulto para comunicarse con el niño. Así, por ejemplo, en los trabajos de Moro y Rodríguez (1999) y Rodríguez y Moro (2005), se encuentra que dependiendo del objeto los mediadores comunicativos cambian. En las secuencias canónicas del camión los gestos de señalar es el tipo de mediador semiótico utilizado con mayor frecuencia en comparación con las secuencias canónicas del teléfono.

## Los usos convencionales como la plataforma de los símbolos

El adentrarnos en el terreno de las interacciones triádicas entre sujetos y con los objetos al mismo tiempo, nos permite ver cómo se produce la circulación de los significados en la comunicación acerca de los objetos, desde los significados que los adultos les dan y que exteriorizan cuando los usan comunicándose con el niño. El resultado de este largo proceso de construcción es que los niños terminan usando los objetos conforme a ciertas reglas convencionalmente establecidas; no de cualquier manera sino de forma semejante a como lo hacen los adultos. Estos significados convencionales que los niños han ido construyendo en colaboración con las otras personas en relación con los usos de los objetos, desde nuestro punto de vista, se constituyen en los precursores más inmediatos de los primeros símbolos. Dicho de otra manera, los sistemas semióticos que los niños han construido previamente, cuyas reglas son públicas y gracias a las cuales los objetos comienzan a ser utilizados y comprendidos desde sus propiedades convencionales y sociales, son los sistemas semióticos desde donde parten los primeros símbolos. Como consecuencia, los usos y los significados simbólicos de los objetos no provienen de ningún “objeto físico”, ni de ninguna realidad literal, sino de usos y significados relativos a los objetos que ya son convencionales (Palacios, 2004; Palacios y Rodríguez, 2006; Rodríguez y Moro, 2002; Rodríguez, 2006; Vázquez y Rodríguez, 2006).

Los usos convencionales de los objetos están regidos por reglas que son sociales y públicas, y los niños no comienzan usando los objetos de ese modo. Necesitan muchos tipos de intervenciones semióticas de los adultos en situaciones de acción conjunta para que eso ocurra. En cuanto a las primeras producciones simbólicas, la hipótesis que nos ha guiado en este trabajo es que se requiere que *estas reglas de uso que ya son convencionales se despeguen de los objetos materiales donde han nacido y se transfieran o apliquen a otros objetos, situaciones o contextos distintos*. Ya en el capítulo 2 hemos visto que desde el momento en que el niño se apoya en la regla del uso canónico de un objeto y lo aplica a otro lo transforma, atribuyéndole en este caso un nuevo significado que es de naturaleza simbólica. En ese escenario, el uso simbólico del objeto que el niño realiza justo en ese momento tiene un vínculo con el correspondiente uso convencional ausente del objeto en el que lo ha transformado. Y es precisamente

esta relación que se establece entre el uso convencional *ausente* y el uso simbólico *presente* lo que nos permite comprender el significado simbólico que le asigna el niño al objeto. En suma, las reglas públicas en que se sustenta el uso simbólico nos permiten comprender hacia qué referente ausente apunta el símbolo.

Por otro lado, la entrada en los significados simbólicos no se produce de manera súbita, de un día para otro, sino que supone un largo proceso de construcción. De ahí que, como hemos señalado en el capítulo 2, los primeros símbolos están muy cerca de los usos y significados convencionales de los objetos, además de que se producen con los objetos presentes. Lo que permanece en estos primeros símbolos, insistimos, es la regla de uso convencional de forma *condensada, abreviada*. Posteriormente se *despega* el objeto mismo, *permaneciendo la regla de uso* y reproduciéndose en cada acto simbólico realizado con o sin el soporte material de algún objeto, razón por la que es posible interpretar lo que significa el símbolo.

Al estar presente el objeto, en los primeros símbolos, el niño le aplica usos posibles correspondientes al objeto mismo. De ahí que los primeros usos simbólicos del objeto sean muy cercanos a la función convencional o habitual de ese objeto, por ejemplo, los niños comienzan utilizando el teléfono réplica para hacer como que “hablan” y sólo más tarde se llevan otro objeto distinto o la mano hacia el oído como significante del teléfono aunque éste también se halle presente (ver observación 44, Rodríguez y Moro, 1999, p. 227, donde, aunque el auricular material réplica está presente, la niña de 13 meses se sirve de su mano como significante para representarlo). Los primeros significados simbólicos no son asunto de todo o nada, sino de grados y de despegue progresivo de los contextos inmediatos. Con la cuchara ocurre algo similar, los niños comienzan utilizando la cuchara misma fuera del contexto de la comida para hacer como que comen (Palacios y Rodríguez, 2008).

Resumiendo, nuestra idea directriz para comprender el origen de los símbolos se centra en las reglas y no en la semejanza. Los primeros símbolos no se producen, por tanto, como consecuencia de un supuesto parecido entre objetos, sino que la clave se halla en las reglas públicas de uso de los objetos. Estas reglas de uso se *desgajan* de su nicho natural, que son los objetos con sus convenciones de uso, con sus funciones, y se aplican o a otros objetos o a otras situaciones, fuera de contexto o *in absentia*, es decir, sin necesidad de apoyo en objeto material alguno. Las primeras producciones

simbólicas de los niños, por tanto, están sujetas a la ley como diría Peirce. En los primeros símbolos prevalece el lazo unitivo entre los *usos* convencionales, es decir, usos que tienen necesidad de *eficiencia material* y esos mismos usos pero aplicados fuera de contexto y sin necesidad de la eficiencia entendida en términos materiales. Aquí, pensamos, se halla la plataforma para la aparición de los usos simbólicos.

## Los primeros símbolos

Hasta el momento hemos ido apuntando las ideas directrices desde las que abordamos la entrada de los niños en las primeras producciones simbólicas. Ha llegado el momento de dar una visión más integrada que dé cuenta de la manera en que los hemos caracterizado.

### *1. Los primeros símbolos son sociales desde su origen*

El primer aspecto que destacamos de los símbolos es su carácter social. Este carácter social se introduce desde el momento en que situamos la comunicación, donde se incluyen los objetos, en el origen de los símbolos. De aquí se desprende, por un lado, la participación del otro, específicamente del adulto, en la construcción de los significados simbólicos por parte del niño, y por otro lado, la importancia del acuerdo o convención social en torno a las reglas de uso de los objetos, que hemos abordado en el apartado anterior. Con esta posición nos alejamos de dos posiciones muy extendidas en la literatura: la visión innatista, automática y espontánea que Leslie o Baron Cohen tienen de los símbolos como representaciones especulares, resultado del efecto del “desacoplador” que es un mecanismo innato. De igual forma, nos alejamos del planteamiento individual, privado y motivado de los símbolos como producto de la acción solitaria (no de la comunicación) que encontramos en Piaget y en la Escuela de Ginebra, así como de los trabajos que se fundan en su propuesta y que de una manera no tanto explícita, sino implícita, tanta influencia sigue teniendo hoy.

Ahora bien, ¿qué papel desempeñan las otras personas en el despegue del niño hacia los primeros significados con carácter simbólico? Si los símbolos se apoyan en los significados colectivos y en las convenciones previas es preciso analizar el papel del



adulto en la génesis de los mismos, al mismo tiempo que es necesario analizarlos dentro de las redes comunicativas y semióticas en las que a menudo están incluidos mucho antes de que los propios niños los comprendan o los produzcan. Un hecho que para todos puede ser familiar es que en la vida cotidiana los adultos usan los objetos de manera convencional y simbólica cuando se comunican con los niños mucho antes, no sólo de que los niños los produzcan, sino de que sean capaces de comprenderlos. En estas ocasiones, los adultos se presentan como modelos de los usos simbólicos aunque los niños todavía no son capaces de tomar la iniciativa de usar los objetos simbólicamente ni de hacer ellos mismos este tipo de uso (Palacios, 2002; Palacios y Rodríguez, 2006; Rodríguez, 1996; 2006). Del mismo modo que resulta difícil imaginar la entrada de los niños en el uso del lenguaje oral sin la guía de los otros desde los contextos sociales, pragmáticos e intencionales (Waxman, 2009), nos resulta difícil pensar que los niños por sí mismos se pudieran adentrar en los usos simbólicos si estos tipos de significados y de usos estuvieran ausentes del repertorio comportamental y cultural de los adultos que les rodean. Más bien consideramos que los niños se apropian de los usos simbólicos gracias a que las otras personas usan los objetos asignándoles significados simbólicos en los escenarios de la vida cotidiana. Y es a través de estos escenarios simbólicos, con sus “saltos de significación” de un lugar a otro característicos, que los adultos introducen a los niños en las nuevas redes de significados simbólicos.

Hace unos años ya Katherine Nelson (1996) planteaba algo similar al decir que se requiere investigar de forma sistemática la hipótesis de que los primeros juegos simbólicos en los que están involucrados los objetos emergen en interacción con un compañero social que usa los objetos en acciones simuladas. Y es justo lo que defendemos aquí, que los niños van construyendo los significados simbólicos en colaboración con las otras personas. Sin embargo, a pesar de que el niño vive en un mundo donde los adultos continuamente usan los objetos de diversas formas, conocemos muy poco sobre cómo los adultos guían a los niños a construir sus primeros símbolos. Como indicábamos antes, los usos simbólicos existen en el medio sociocultural del niño y son usados por otros antes de que él se los apropie.

En relación con el otro aspecto, los símbolos, en su origen, son sociales porque están enraizados, de un modo u otro, en las funciones de los objetos, en sus usos

convencionales, que se rigen por normas públicas o leyes culturales. Las convenciones tienen un carácter social, sujetas a cambios y a normas que trascienden al sujeto como individuo aunque luego quien los lleve a la práctica sean los individuos. Los símbolos precisan estas reglas públicas para poder constituirse, expresarse y comprenderse. Sin ellas no podríamos identificar ni reconocer el símbolo. Todo lo cual nos conduce al siguiente aspecto de los primeros símbolos.

*2. Lo definitorio de los primeros símbolos no es la relación de semejanza entre objetos, sino entre reglas de uso*

Al colocar la semejanza no entre objetos sino entre usos que a su vez se nutren de normas, nos alejamos nuevamente de la visión de Piaget y seguidores (y que como apuntábamos sigue siendo muy influyente), y nos posicionamos en que se precisa el acuerdo y las reglas entre los adultos y los niños para que comprendan y produzcan sus primeros símbolos. En la ontogénesis, los símbolos están precedidos por otros acuerdos y significados compartidos adulto – bebé más básicos. Por ejemplo, las investigaciones sobre los usos convencionales de los objetos (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2000, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999) muestran que los significados convencionales van precedidos por los icónicos e indiciales y, muy probablemente, éstos a su vez están precedidos por significados de tipo rítmico-sonoros más básicos (Rodríguez y Moro, 2008). Esta sucesión de significados se arraigan en los distintos tipos de usos que los niños realizan de los objetos. Y lo mismo decimos de los significados simbólicos. De ahí que cuando los usan convencionalmente decimos que los objetos se convierten en signo de su uso, y cuando los usan apoyándose en las reglas del uso convencional pero fuera de su contexto ordinario o aplicadas a otros objetos decimos que los objetos se convierten en algo distinto: en un símbolo. Como dijimos anteriormente, las reglas de los primeros usos simbólicos se asientan en las reglas de los usos convencionales. Los símbolos contienen en sí ciertas reglas que se han “despegado” de sus nichos primitivos de uso y se aplican a contextos nuevos de un modo más elíptico, más abreviado y sin la necesidad de eficiencia característica de los usos convencionales de los objetos. Los símbolos precisan de estas reglas sociales que sirven de sostén sobre las cuales nacen nuevos significados. El asunto de la semejanza de los símbolos no se encuentra entre un símbolo (el objeto significante) y el objeto simbolizado como defiende Piaget, sino entre algo que ha pasado muy desapercibido:

entre un *objeto usado* de modo *simbólico* (presente al observador) y un *objeto usado* de modo *convencional* (representado por el símbolo). El uso que se le da al objeto es el sentido o el significado que se le atribuye. En el palo de escoba convertido en caballo, la relación no va dada por una semejanza perceptiva de forma (los palos de escobas y los caballos no se parecen). Lo que tiene en común el palo con el caballo es que puede cabalgarse. Y al momento de ser *usado* como si fuera un caballo le damos una de las funciones de los caballos reales. Si elegimos el palo no es porque se asemeje al caballo sino porque lo podemos *usar* del mismo modo que el caballo. Basta con usar el palo de escoba de otro modo para que deje de representar al caballo –más adelante nos ocuparemos de otros ejemplos del palo de escoba y otros objetos–. Y en eso radica precisamente la tremenda potencia cognitiva que se abre con los símbolos: ya no es preciso que lo significado esté presente (como ocurría con otros tipos de significaciones), puesto que una *forma* basta para traer lo que el intérprete decida.

### *3. En los primeros símbolos el objeto juega un papel protagónico*

En los trabajos de Rodríguez y Moro se destaca la urgente necesidad de sacar los objetos del tratamiento básicamente “sintáctico”, formal o abstracto característicos de los estudios sobre la primera infancia (y de la psicología en general) y reformular una posición pragmática, de uso de la vida cotidiana, que reintroduzca la dimensión social e histórica que todo objeto tiene. El objeto no puede quedar excluido, ya sea que lo veamos desde un planteamiento epistemológico o desde la adaptación del niño al medio. En el primer caso se requiere la participación no sólo del sujeto que conoce sino también del objeto, lo conocido; y en el segundo caso, resulta difícil imaginar que la adaptación del niño a su medio cotidiano pueda llevarse a cabo al margen de los usos convencionales de los objetos. La psicología del desarrollo en general y del desarrollo temprano en particular necesita dar un giro en lo que al objeto se refiere, hacia el uso, hacia la pragmática; y tampoco puede seguir dejando fuera de la comunicación y del análisis semiótico al objeto. Los objetos materiales poseen propiedades físicas. Es indudable. Pero lo que define a un objeto no son sólo sus propiedades físicas, sino básicamente sus propiedades funcionales y de uso ordinario en la vida cotidiana (Costall y Dreier, 2006). Y esa dimensión es cultural, se apoya en la tradición –los usamos de una manera determinada porque anteriormente se ha utilizado de esa forma– y se transmite de generación en generación. Los objetos sirven para hacer cosas, y

dependiendo de las funciones y de los usos que se realicen con ellos sus significados cambian.

Como dijimos anteriormente, en los primeros símbolos, el objeto siempre se halla por ahí, siempre está presente. Los adultos los usan simbólicamente cuando se comunican e interactúan con el niño, y los primeros símbolos del niño tienen una cercanía muy estrecha con el uso habitual del objeto. Los primeros símbolos del niño/a se caracterizan porque son usos muy cercanos a la función convencional y habitual del mismo objeto, tienen una relación muy estrecha, están muy cerca del uso habitual cotidiano del objeto. Usan, por ejemplo, la cuchara para hacer como si comieran o como si le dieran de comer al adulto (Palacios, 2004; Palacios y Rodríguez, 2006), usos simbólicos que sólo son posibles si en el mundo *existen* cucharas para comer. Posteriormente, se va dando un mayor despegue del objeto mismo. Los usos simbólicos del objeto se alejan más de su uso convencional y habitual cuando los niños simulan otros usos de otros objetos, hasta que finalmente realizan símbolos sin apoyarse en soporte material alguno.

Es preciso que los niños le asignen significados diferenciados a los objetos con respecto a sus usos convencionales para que luego puedan desprender estas reglas de uso e intercambiarlas con otros objetos como si fueran otra cosa, asignándoles así nuevos significados. Con los símbolos se abre la posibilidad de multiplicar los significados nuevos, hecho éste que se acentúa con el lenguaje. Con y desde los primeros símbolos se diversifican y multiplican los significados posibles de los objetos. Gracias a los usos simbólicos, los objetos se pueden transformar y les pueden ser aplicados muchos significados, de ahí que, como venimos indicando, la semejanza haya que buscarla no entre dos objetos, sino entre *dos usos culturales*: uno simbólico y uno convencional del que el simbólico extrae sus reglas.

Para ilustrar este efecto de diversificación y multiplicación de significados vamos a referir cómo en generaciones anteriores y posteriores a lo años sesentas, en un pueblo de México, se transformaban objetos cotidianos en aquéllos de los que carecíamos (aunque nos desviamos del centro de nuestra argumentación sobre desarrollo prelingüístico puede ser una buena ilustración de la versatilidad de significados que permiten los significados simbólicos). De esta manera descubrimos que

la escoba era uno de los objetos más versátiles. Tanto servía para jugar al béisbol como para convertirse en caballo. Galopábamos y paseábamos montados en ella. Pero nuestra escoba no era cualquier caballo. Era un caballo de “carreras” y competíamos para saber cuál de ellos (las escobas) era el más ligero o veloz. Así que después tenían su propio record, su lugar y respeto ganado con su desempeño en la carrera. Con nuestra escoba también volábamos, mucho antes que Harry Potter<sup>1</sup>. Pero sólo bastaba con que cambiáramos de actividad para convertirla en caña de pescar o en arma letal, como un rifle o espada.

Otro de los objetos versátiles en los que invertíamos nuestro tiempo eran, por ejemplo, las corcholatas o tapas de refrescos (las chapas). Es un bello ejemplo porque un solo objeto material llegaba a transformarse en una enorme variedad de significantes relacionados con sus significados respectivos. Se podían transformar en “platos” donde servíamos la comida (normalmente representada por tierra, arena, pequeñas piedras, ramitas de alguna planta, zacate o pasto, etc.) o bien las convertíamos en “tortillas” para comer “nuestra comida” después de martillarlas hasta dejarlas completamente planas. En otras ocasiones se convertían en “llantas” de camiones de hojalata o en “bebederos” y “pesebres” para los caballos, vacas o cerdos replica. Las corcholatas también eran las preferidas para hacer “caminos” y, de vez en cuando, también se convertían en “carretas”, “camiones” o “carros” que transitaban por esos “caminos”. Con las corcholatas hacíamos los “pisos de los palacios” que construíamos con lodo o eran el molde para las “tortillas”, también hechas a base de lodo. Otro uso frecuente consistía en convertirlas en “moneda” para decidir nuestra suerte y acordar quién sería el primero en iniciar algo. Tampoco se quedaba fuera del repertorio el uso artístico y decorativo de las corcholatas que, perforadas por el centro e introducidas en unas pequeñas varas, se convertían en “maracas” o “sonajas” con las que hacíamos música, y si en lugar de introducirlas en la vara lo hacíamos en un pequeño mecate, lazo o cordón, entonces se volvían “pulseras”, además de que las usábamos para decorar nuestros vestidos, etc.

---

<sup>1</sup> Además, nuestra escoba no era una “Nimbus 2000” ni una “Saeta de Fuego” como las que le regalaron a Harry, sino que era una escoba desgastada y que casi no servía pero que en nuestra casa se seguía usando para barrer y nuestra madre se mortificaba porque la estropeábamos aún más de lo que ya estaba.

El común denominador de todos estos significados atribuidos a las escobas y a las corcholatas es que no se apoyan en semejanza perceptiva alguna decidida individualmente, no son símbolos motivados e individuales, sino símbolos que tienen sus raíces en las reglas de uso colectivas de los objetos que evocan, que traen recreando al aquí y al ahora, situaciones ausentes; tantas como usos les dimos a cada uno de estos objetos.

#### *4. Los símbolos constituyen un eslabón imprescindible en el desarrollo psicológico del niño*

Con la construcción de los primeros símbolos, los niños cruzan la frontera que separa el modo no simbólico del modo simbólico de significación. Como los símbolos les permiten a los niños despegarse de sus circunstancias presentes para apuntar hacia lo ausente, su pensamiento se vuelve más abstracto, más flexible. Ya en el capítulo 2 apuntábamos que con los primeros símbolos, los niños se emancipan de las limitaciones que impone el contexto presente, característico de los significados icónicos e indiciales, trascendiendo el aquí y el ahora al traer realidades ausentes.

Lo que fascina en los símbolos, dice Eco (2002), es precisamente la ausencia, ya que sólo en la ausencia y sobre la ausencia florecen las pasiones más incontenibles. Aunque con los primeros símbolos no resulta tan evidente constatar estas pasiones incontenibles, los símbolos sí les permiten a los niños multiplicar los significados posibles que se hacen más versátiles, teniendo como punto de apoyo la norma o ley que brindan los usos públicos de los objetos. Ahora, con los usos simbólicos los niños proyectan y desbordan los significados convencionales y su necesidad de eficiencia, haciendo posible aquello que de otra manera no puede ser.

Sin embargo, a pesar de que los significados simbólicos son esenciales en la ontogénesis (tal y como en su día subrayaron Piaget, Wallon y Vygotski) por el despegue hacia la abstracción en el pensamiento del niño, no lo es en la misma medida, como lo señala recientemente Rodríguez (2006), para destacados autores del desarrollo temprano (por ejemplo, Adamson, Bremner o Karmiloff-Smith) que los dejan en un segundo o tercer plano en el desarrollo psicológico de los niños. Se ocupan desde desarrollo sensoriomotor hasta el lenguaje (el gran sistema semiótico por excelencia) sin detenerse en ellos.

Por otro lado, el interés más reciente en los símbolos surge, no por un interés genuino en sí mismos (Palacios y Rodríguez, 2006), sino porque desde la “Teoría de la Mente” (Astington, Harris y Olson, 1988) son considerados precursores de la comprensión de los estados mentales por parte del niño. El interés se sitúa más en tratar de establecer esa relación entre el juego simbólico y la comprensión de los estados mentales de los otros (Harris y Kavanaugh, 1993; Leslie, 1987; Moore, 1996; Sarriá y Gómez, 2007; Tomasello, 1999; Youngblade y Dunn, 1995; véase Monográfico de Infancia y Aprendizaje dedicado a Ángel Rivière). De ahí que sea necesario darles la importancia que tienen en el desarrollo psicológico de los niños por sí mismos, independientemente de que luego sean precursores de muchas otras construcciones psicológicas, como el lenguaje, sin ir más lejos.

##### *5. Los símbolos no se restringen al juego simbólico*

Una manera de acotar las funciones de los símbolos es restringiéndolos al juego simbólico. Y es precisamente lo que han hecho la mayoría de los autores revisados a lo largo de los dos capítulos previos. Los símbolos tienen muchas más funciones que las de jugar simbólicamente; sus funciones no son sólo lúdicas por mucho que el juego sea ciertamente importante. Más bien lo que ocurre, al limitar los símbolos sólo al juego simbólico, es que se dejan fuera una variedad de funciones posibles. Entre ellas, y posiblemente la principal, su función comunicativa con los otros o consigo mismo (también pueden cumplir una función de gesto privado de comunicación consigo mismo para “pensar” externamente, ver Rodríguez, 2009). Los símbolos no pueden ser considerados separadamente de las funciones comunicativas que desempeñan en la vida de quienes los usan. Los adultos los utilizan para comunicarse e interactuar con los niños. Lo mismo hacen los niños. Antes de que sean capaces de hablar los usan para comunicarle “algo” al adulto. Entre ellos se establece una comunicación a través de medios no lingüísticos como resultado de la existencia de reglas y convenciones bien establecidas que gobiernan la comunicación entre ellos, y que incluyen también, de un modo u otro, los significados relativos al uso convencional de los objetos. Con los primeros símbolos, los niños ya pueden comunicarse de una manera muy elaborada, dado que los símbolos se refieren a significados ausentes, apuntan hacia algo ausente. Y

si el adulto comprende lo que le comunica el niño es porque comparten y existe acuerdo incluso en la ausencia característica de los símbolos.

Otra de las funciones de los símbolos, en consonancia con Peirce, es la de proporcionarnos los medios para pensar sobre los propios pensamientos permitiéndonos crear abstracciones. Asimismo, como los significados de los símbolos dependen de las reglas generales, el hábito o ley, éstos tendrán una influencia directa sobre el comportamiento de los sujetos; ejercen un efecto directo en sus pensamientos, emociones, acciones y en su relación con los demás. Como sabemos, Vygotski se pronuncia en este mismo sentido al afirmar que los signos son los instrumentos mediadores con los que regulamos nuestro comportamiento y el de los otros.

También usamos los símbolos para crear o inventar objetos y realidades insospechadas, inexistentes e ilimitadas en el tiempo y el espacio; los usamos para enseñar, como recurso o herramienta didáctica o predidáctica (Rodríguez y Palacios, 2007); para pedir algo a alguien; como gesto privado de comunicación consigo mismo (Rodríguez, 2009); etc.

Si los símbolos tienen más funciones que la lúdica, es momento de cambiar la ecuación de que el símbolo es igual al juego simbólico, ecuación cuya responsabilidad es en gran parte de Piaget, una teoría que no le otorgaba a la comunicación papel alguno en la construcción de la inteligencia; es preciso por tanto, mirarlo con una amplitud que permita considerar que los símbolos, como en otro plano el lenguaje, pueden ser usados de muy distintas maneras con muy distintas funciones. Y si llegamos a lograr lo anterior es posible que los analicemos desde la riqueza y multifuncionalidad que tienen en el desarrollo psicológico del niño y en nuestra vida diaria, ya que, como afirma Eco (1984/1988), los símbolos son plurívocos e inagotables.

A lo largo de las páginas anteriores hemos dejado constancia de que se requiere de estudios en los que se investigue de manera sistemática *cómo* emergen los primeros símbolos dándole importancia a la participación e intervención del adulto en la génesis de los mismos, ya que prácticamente desconocemos cómo los adultos guían a los niños a construir los símbolos. Asimismo, es necesario analizar esta emergencia de los símbolos dentro de las *redes comunicativas* en las que están inmersos aún antes de que los niños los comprendan y los produzcan, sin dejar fuera el objeto, que es otro de los protagonistas, en su dimensión cultural en cuanto es histórico, convencional y



situacional. Ya Eco en 1976 decía que hay fenómenos todavía no analizados cuya importancia semiótica es indudable refiriéndose al universo de los objetos de uso. En suma, necesitamos investigar el origen de los símbolos en contextos de comunicación e interacción triádicos. Esta manera de abordar los símbolos y su construcción nos plantea varios interrogantes, tales como, ¿cuál es el proceso del desarrollo de los usos simbólicos de los objetos en los niños en situaciones de comunicación e interacción triádicas?, ¿cómo se produce la entrada en los significados simbólicos?, ¿cuál es el papel del adulto en este proceso?, ¿cómo y cuándo comienzan los niños a utilizar los objetos como símbolos?, ¿hasta qué punto los usos convencionales de los objetos son el soporte del despegue hacia los símbolos? y ¿cuáles son las funciones de los primeros símbolos?

Nuestro punto de partida es que los niños alcanzan el uso simbólico de los objetos por mediación de los otros, principalmente de los adultos, mientras se comunican e interactúan conjuntamente en torno a los mismos objetos –interacciones triádicas–. Y una vez que los niños hayan adquirido, en alguna medida, los conocimientos de las reglas de uso canónico de los objetos tendrán la posibilidad de apoyarse en ellas para usarlos de manera simbólica, lo que les permitirá generar y atribuirles nuevos significados, trayendo consigo la diversificación y multiplicación de sus significados y el despegue del contexto actual y presente.

## **CAPÍTULO 4**

### **LA OBSERVACIÓN COMO MÉTODO EN SITUACIONES TRIÁDICAS**

En nuestro intento de dar respuesta a la serie de interrogantes recogidos al final del capítulo anterior, en relación con la emergencia de los símbolos en los niños, llevamos a cabo el presente trabajo de investigación que tiene como objetivo general analizar el proceso de construcción de los primeros símbolos en contextos de interacción triádica: Adulto, niño y objeto, utilizando el método observacional.

La observación en la investigación científica, como apunta Bunge (1967/2000) es el procedimiento empírico básico, por lo que se recurre a ella, ya sea como técnica o como método. En el primer caso, la observación como técnica de recogida de datos, puede estar implicada en cualquier tipo de diseño de investigación. En cambio, al entender la observación como definidora de un método concreto, de una estrategia de investigación propia, hablamos del método observacional. Este método se suele caracterizar por la no intervención del investigador en el fenómeno de estudio y por la no restricción de las respuestas de los individuos, ya que su objetivo es el estudio de los comportamientos espontáneos con toda su complejidad y diversidad, tal como ocurren en las situaciones reales. Para Bunge, tanto la medición como el experimento suponen observación; mientras que la observación como método, se realiza sin precisión cuantitativa (o sea sin medición) y sin cambiar deliberadamente los valores de ciertas variables (o sea sin experimento). Además, la observación científica, como dice Bunge, es una percepción intencionada e ilustrada o instruida. Es intencionada porque es deliberada o selectiva, esto es, porque se hace con un objetivo determinado, tiene una finalidad, y es ilustrada (instruida o interpretativa) porque está guiada de algún modo por un cuerpo de conocimientos. La observación como método siempre está guiada por un cuerpo de conocimientos, de lo contrario no se podría observar.

Por otro lado, la diferencia de los métodos implica resultados diferentes. Con la observación nos encontramos con una riqueza de datos que los estudios experimentales no permiten. La experimentación permite someter a prueba cada una de las variables. La

observación, al contrario, pone sobre todo en evidencia la reacción en sus variaciones posibles, en su totalidad; pone en evidencia la espontaneidad propia del sujeto.

En la presente investigación hemos recurrido al análisis cualitativo, a la observación y al análisis microgenético, que nos muestre paso a paso el detalle de los cambios de uso de los objetos por parte del niño, así como los cambios de la comunicación e interacción entre el niño y el adulto. Nuestro punto de mira es el análisis pragmático y semiótico de la evolución de los usos de los objetos y de los mediadores comunicativos que el niño/a realiza en distintos momentos del desarrollo en contextos triádicos, teniendo en cuenta que uso y significación son solidarios. En otros términos, el usar de algún modo el objeto implica tener un significado acerca del mismo, de tal manera que el significado que se le atribuye a un objeto radica en el tipo de uso que se haga con él y no en el propio objeto como tal.

A continuación detallaremos cada uno de los pasos que hemos seguido en la investigación.

## Participantes

La muestra del presente estudio está compuesta por seis díadas debido primordialmente a que el análisis microgenético que realizamos conlleva una gran cantidad de detalles y, por esa razón, es muy costoso. Como la investigación no pretende ser un estudio de la interacción madre-bebé, las díadas participantes están conformadas indistintamente por papás o mamás (véase Tabla 4.1). El centro de interés son las interacciones triádicas predidácticas donde interviene un adulto en situación de transmisión de “conocimientos informales” y un niño en situación de “aprendizaje informal” (Moro y Rodríguez, 2005). El único criterio que observamos es que el adulto conociera bien al niño de tal modo que la interacción entre ellos fuera lo más cotidiana y normal posible. Al final, la composición de las díadas participantes quedó de la siguiente manera: tres niños con sus respectivas madres y tres niñas, una de ellas con su madre y las otras dos con sus papás.

La selección de los participantes se hizo de manera no probabilística o dirigida. En el caso de Guille se estableció el contacto a través de amistades, mientras que en los

otros cinco casos se hizo a través de dos Escuelas Infantiles de la Comunidad de Madrid. Después de visitar cinco Escuelas Infantiles, tres de Madrid capital y dos de zonas conurbanas de esta ciudad, pudimos completar la muestra gracias al apoyo brindado por el personal que labora en la Escuela Infantil “El Espinillo” donde Daniel, Pedro, Sandra y Silvia asistían y por el personal de la Escuela Infantil “Parque Coimbra” a la que asistía Paula.

Tabla 4.1  
*Conformación de las díadas y edad en las que se hicieron las tomas*

Díadas	Edad de los niños en meses		
Daniel – Mamá	9	12	15
Guille – Mamá	9	12	15
Paula – Mamá	9	12	15
Pedro – Mamá	9	12	15
Sandra – Papá	9	12	15
Silvia – Papá	9	12	15

Las familias participantes pertenecen a un nivel social medio y tanto el padre como la madre trabajaban al momento de la realización de las filmaciones. Dos de las madres tenían 33 años de edad y las otras dos 34 años, mientras que la edad de uno de los padres era 37 y la del otro 38 años. Los niños y las niñas son hijos/as de padres y madres españoles. Paula, Daniel y Guille son hijos únicos. Pedro tiene una hermana gemela y tanto Sandra como Silvia tienen un hermano mayor.

## Material

Los objetos que utilizamos en el presente estudio son objetos familiares que se pueden encontrar en el medio donde viven los participantes. Algunos de ellos son objetos de uso habitual en el hogar.

En la Figura 4.1 se muestran los diez objetos que utilizamos. En orden alfabético son los siguientes:

1. Un bote de crema *Lubriderm* vacío de 400 ml. con dosificador, de manera que si se le aprieta sale la crema (uso que no puede completarse en la situación empírica porque el bote está vacío).
2. Un caballito de plástico duro de color marrón (café) de 18 cm. de altura, desde las patas hasta la cabeza.

*Figura 4.1*  
Material experimental.



3. Una caja de cartón de 24.5x18.5x9 cm. vacía con una cuerda atada al frente, de manera que si se jala de la cuerda tensa, la caja se desplaza.
4. Un cepillo de dientes convencional para niño de la marca *Rik&Rok Auchan*.
5. Una cuchara de madera convencional de cocina de 27 cm. de longitud.
6. Un mechero (o encendedor) de plástico convencional de color naranja que puede encenderse.
7. Un muñeco de tela “Tom” de la marca *Imaginarium*.
8. Una piedra pequeña ovalada de 5.6x4x1.7 cm. color marrón (café) claro.
9. Un teléfono móvil (celular) de juguete marca *Novelty* que emite sonidos musicales y voces si se aprietan las teclas de la fila inferior: si se presiona la tecla izquierda (al estar de frente a él) de esta fila se reproduce una voz diciendo “bueno, ¿cómo estás?, ¿puedo ayudarle?”, la del centro reproduce música y la de la derecha sonidos, música y una voz diciendo “gracias”. Las demás teclas emiten el sonido característico de los teléfonos móviles cuando se marcan los dígitos del número telefónico de la persona con la que se quiere hablar.
10. Un trapo de 46x27 cm. de color blanco recuperado de lo que fue una sábana.

Para realizar la selección de los objetos tuvimos presente básicamente cuatro criterios. El primero de ellos es que los objetos debían posibilitar a los participantes realizar usos convencionales, simbólicos o ambos. Segundo, que los objetos se pudieran encontrar en el medio donde viven los participantes y algunos de ellos pudieran ser de uso habitual o cotidiano dentro del hogar. Tercero, que hubiera una diversificación de los objetos contemplando objetos a los que se les puede asignar funciones muy específicas y a otros no tanto, y por último, que los objetos fueran similares a los que se han utilizado en otras investigaciones sobre símbolos en desarrollo temprano. Por ejemplo, la caja de cartón es un clásico en la obra de Piaget cuando se interesa en las primeras producciones simbólicas de los niños. El mechero es un objeto clásico debido a los trabajos de Rivière de los años 80, donde se refiere al “símbolo de Pablo” cuando se aproxima a su padre produciendo un gesto simbólico con una función protoimperativa y retomados después en Rodríguez (2006, 2007a, 2009). El teléfono es un objeto muy utilizado en los estudios con niños de estas edades. En este caso, el teléfono móvil está directamente relacionado con el teléfono fijo en situaciones triádicas

en desarrollo típico (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez y Moro, 1999) y con niños autistas (Pardos, 2004). El trapo con los trabajos de Bruner acerca del nacimiento del “cucú-tras”. La piedra porque ha sido utilizada por Tomasello y su grupo en el estudio de los símbolos y porque al ser el único objeto que no es artefacto queríamos poder compararla con los demás objetos.

A partir de los criterios anteriores, originalmente elegimos nueve objetos. Una vez seleccionados nos aseguramos de que fueran adecuados y de que despertaran el interés de los niños. Para ello, realizamos una sesión de prueba con una niña de quince meses en interacción con su madre. Esta sesión de prueba tuvo una duración de ocho minutos, pensando, inicialmente, en la cantidad de datos y lo complejo que pudiera resultar analizar los datos generados en este contexto triádico y con tal cantidad de objetos. Una vez que revisamos y analizamos la videofilmación nos dimos cuenta de que era necesario hacer ciertos ajustes. El primero de ellos relativo al tamaño de la piedra escogida: era demasiado grande y pesada, aún más pensando en los niños de nueve meses, así que decidimos cambiarla por una más pequeña y de menor peso. También decidimos cambiar la bayeta que habíamos introducido a modo de trapo por un trozo de sábana, más acorde con los usos que se le dan a los trapos. El último ajuste que hicimos tenía que ver con la duración de la grabación, sopesamos la conveniencia de aumentarla, así que la incrementamos a diez minutos en lugar de los ocho iniciales.

#### Procedimiento de recogida de los datos

El diseño de la presente investigación es de tipo evolutivo longitudinal (León y Montero, 2003). Las mismas díadas fueron videograbadas en tres ocasiones a lo largo de seis meses en sus contextos familiares. Al iniciar el estudio los niños tenían nueve meses de edad y fue el momento en el que hicimos la primera filmación. La segunda tuvo lugar cuando los niños cumplían doce meses y la tercera a los quince meses (véase Tabla 4.1), cuidando siempre realizar las videofilaciones el mismo día que los niños/as cumplían la edad correspondiente y que no estuvieran enfermos. Se trata, por tanto, de un diseño longitudinal en el que seguimos a los mismos niños y niñas durante seis meses de su vida.

Si optamos por este tipo de diseño fue porque permite observar el proceso de la aparición de los primeros usos simbólicos de los objetos en los niños y las niñas y no sólo el producto, una vez que los símbolos ya están presentes. Además, es un estudio muy detallado en el que utilizamos el análisis microgenético que nos permite seguir de manera muy fina, en microgénesis, las interacciones triádicas adulto – niño/a – objeto y los microcambios que se producen en su seno, lo que a su vez permite seguir el detalle de la entrada y el proceso de construcción de los primeros símbolos por parte de los niños en las situaciones predidácticas con intervención del adulto.

Empezamos con niños de nueve meses porque era preciso que los niños aún no fueran capaces de realizar usos canónicos o simbólicos de los objetos pero que estuvieran a punto de hacerlo. Para seleccionar el rango de edad nos apoyamos en los resultados de algunas investigaciones previas en las que se ha encontrado que a los 10 meses los niños comienzan a realizar usos canónicos de los objetos (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2000, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999), y en otras que muestran que el inicio de los símbolos es alrededor de los 12 meses (Belsky y Most, 1981; McCune, 1995; Rodríguez, 1996).

Realizamos las videgrabaciones en los hogares de las respectivas díadas participantes para mantener constante, dentro de lo posible, las condiciones de la observación y para que los participantes se encontraran en su medio habitual, en un lugar conocido y no extraño para ellos. Asimismo, optamos por una situación semiestructurada de las observaciones, buscando la constancia de las condiciones observacionales de una díada a otra y dentro de la misma díada en las tres sesiones.

La duración de la sesión fue de diez minutos. A diferencia de los estudios previos relativos a la entrada en los usos convencionales de los objeto (Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez y Moro, 1999), en este caso, colocamos enfrente de la díada los diez objetos a la vez, más acorde con la forma como se presentan en la vida cotidiana, sin ningún orden preestablecido, lo que les permitía ir de un objeto a otro sin ninguna restricción (ver Moro y Rodríguez, 1989). La consigna dada al progenitor era la siguiente: “Interactúe con su hijo/a como lo hace normalmente y trate de olvidar que estamos filmando”. Esta consigna tan genérica fue dada de manera idéntica en las tres sesiones porque no queríamos forzar el curso de la interacción y los posibles usos de los objetos, de tal manera que la interacción que se desarrollara entre el adulto y el niño y



los usos que realizaran de los objetos fueran el resultado de lo que espontánea y libremente decidieran hacer.

Por último, utilizamos una cámara de vídeo digital marca Sony, modelo DCR-TRV17 para hacer la filmación.

#### Procedimiento para el análisis de los resultados

##### *Transcripción a protocolo*

Las filmaciones realizadas con la cámara de vídeo digital fueron volcadas a formato PAL haciendo una copia en cinta VHS. En las filmaciones aparece el tiempo en minutos y segundos, lo que permite la toma del protocolo. Enseguida utilizamos esta copia para hacer la toma del protocolo. Transcribimos desde la imagen y el sonido del vídeo a protocolo, segundo a segundo (incluso a veces por debajo del segundo cuando la situación lo requiere), las interacciones mantenidas por el adulto con el niño en torno a los objetos. Este análisis microgenético es muy laborioso y detallado, además de que demanda la inversión de mucha atención y tiempo. Aproximadamente invertimos en transcripción entre una hora y media a dos horas por cada minuto de vídeo.

Para la toma del protocolo utilizamos una hoja de registro dividida en dos partes principales (Figura 4.2). Una dedicada al adulto y la otra al niño/a. A su vez, cada una de estas partes se subdivide en otras dos. En una de ellas registramos la *atención*, el *lenguaje* (y/o las *vocalizaciones* en el caso de los niños) y la *expresión de emociones* de cada uno de los integrantes de la díada, mientras que en la otra parte los *usos de los objetos* y los *mediadores semióticos* no lingüísticos (los signos) que los participantes emplean para comunicarse con el otro *acerca* de esos usos de los objetos o con los objetos mismos. En la hoja de transcripción, cada una de las filas representa un segundo y en ellas anotamos lo que ocurre cada segundo. A cada hoja de tamaño A4 le corresponden 20 segundos. Utilizamos la primera columna de dicha hoja para llevar el registro exacto del tiempo.

Figura 4.2  
Hoja de registro.

Nombre:	Edad:		Objeto:	Rango:
	<i>Adulto</i>		<i>Niño</i>	
Tiempo en segundos	Atención/Lenguaje/ Expresión de Emociones	Usos de los objetos Mediadores semióticos no lingüísticos	Usos de los objetos Mediadores semióticos no lingüísticos	Atención/Lenguaje/ Vocalizaciones/ Expresión de Emociones

### *La unidad de análisis*

Una vez realizados los protocolos, el siguiente paso fue segmentarlos en secuencias. Para llevar a cabo el corte en secuencias tomamos como criterio que el adulto y el niño/a mantuvieran su atención y/o acción simultáneamente en torno al mismo objeto. De ahí que la unidad de análisis utilizada sea triádica, compuesta por los tres polos que integran la interacción: Adulto, niño/a y objeto. Que la unidad de análisis empleada en la investigación sea triádica significa que analizamos la interacción del adulto con el niño y con el objeto de manera unitaria. Es decir, los usos de los objetos realizados por los dos protagonistas se analizan de manera unitaria con los signos empleados por ambos para comunicarse entre sí *acerca* de esos usos.

Los criterios que utilizamos para segmentar las observaciones en secuencias son los siguientes:

1. El objeto con el que interactúa la díada. Al cambiar de objeto cambia la actividad, el uso/los usos, y por tanto, la secuencia también cambia.
2. El tipo de uso que realiza cada protagonista o la díada con el objeto, es decir, la actividad significativa que realizan uno o ambos con el objeto. Si el tipo de uso dado al objeto cambia, entonces la secuencia también cambia.
3. La coincidencia de los participantes en torno al mismo objeto o “estar en lo mismo”. Todas aquellas situaciones en las que el niño/a ignora manifiestamente lo que hace el adulto porque no le presta atención, o no lo mira, o porque esté llorando no las consideramos como secuencias. Tampoco consideramos que hay una secuencia si el

adulto no presta atención a las acciones del niño sobre el objeto (situación que es poco frecuente).

4. La duración mínima de la secuencia debe ser de cinco segundos. Por debajo de ese tiempo no consideramos que haya secuencia. En cambio, no tenemos un criterio temporal para ponerle fin a la duración de la secuencia. El criterio, en todo caso, es la duración de la propia *actividad significativa* que realizan con el objeto, por lo que puede haber secuencias con una duración superior a un minuto.

5. Se inicia la secuencia cuando un integrante de la díada comienza la acción sobre el objeto mientras que el otro dirige su atención o actúa en torno al mismo objeto y el primero prosigue la actividad.

6. Se finaliza la secuencia cuando uno de los dos, normalmente el niño/a, rompe la atención convergente o cuando uno de los dos o los dos inicia(n) otro tipo de práctica con el mismo objeto o cambian de objeto.

Una vez que están segmentadas las observaciones en secuencias, las etiquetamos ya sea como secuencias de usos no canónicos, usos canónicos o como secuencias de usos simbólicos, tomando como criterio el uso predominante del objeto en cada una de las secuencias.

Por otro lado, para determinar el índice de confiabilidad de las secuencias utilizamos la fórmula del porcentaje de acuerdo entre dos observadores. Para ello, elegimos las tres sesiones, de 600 segundos de duración cada una, de uno de los niños. El índice de confiabilidad de las secuencias que obtuvimos fue de 92.95 %. Además, con los otros niños, cualquier tipo de duda acerca de los usos realizados, de los signos empleados para la comunicación, cualquier tipo de ambigüedad en las posibles categorías empleadas o la necesidad de incorporar nuevas, era revisado y discutido en grupo, en el que participábamos un mínimo de tres integrantes formados en el análisis microgenético y triádico.

#### *Las categorías*

Después de segmentar las observaciones en secuencias seleccionamos sólo aquellas en las que los objetos fueron usados de maneras canónicas, simbólicas o ambas.

Para realizar el análisis utilizamos las seis categorías semióticas descritas por Rodríguez y Moro (1999) y Moro y Rodríguez (2005), ya que son categorías que nos permiten, por un lado, considerar los diferentes usos de los objetos que las díadas realizan en los tres momentos de la observación y, por otro lado, nos permiten dar cuenta de los mediadores semióticos que la díada emplea para comunicarse entre sí acerca de los usos de los objetos. A estas seis categorías les agregamos una séptima categoría de los usos simbólicos (Palacios, 2004), con observables específicos para cada objeto (véase Tabla 4.1), tal como ocurre con los usos convencionales de los objetos y que veremos a continuación. Ahora tenemos, por tanto, con los usos simbólicos, siete en lugar de las seis iniciales de Rodríguez y Moro.

#### *Definición de las categorías*

A continuación definiremos cada una de las categorías, los indicadores u observables molares así como los más moleculares de dichas categorías. En algunos casos son categorías que sólo o básicamente conciernen al niño/a (como la *Atención*, los *Usos no canónicos de los objetos* y las *Premisas a los usos canónicos de los objetos*), en los demás casos se trata de categorías que conciernen tanto el adulto como el niño/a.

1. *Atención*. El niño atiende y concentra su mirada en algo. Es la primera marca de interés del niño sobre el objeto o sobre la acción del adulto sobre el objeto. Sus indicadores son:

Observables:

*Mirar al adulto* (MA). El niño/a mira al adulto al rostro.

*Mirar la acción del adulto* (MAA). El niño/a mira la acción del adulto.

*Mirar el objeto* (MO). El niño/a mira el objeto.

El adulto no está recogido en esta categoría porque siempre o casi siempre está mirando al niño/a o a su acción.

Tabla 4.1

*Categorías de observación e indicadores*

1. Atención	2. Emoción	3. Usos no canónicos (UNC)
1.1 Mirar al adulto (MA)	2.1 Sonrisa	3.1 Chupar/morder el objeto
1.2 Mirar la acción del adulto (MAA)	2.2 Risa	3.2 Golpear el objeto
1.3 Mirar el objeto (MO)	2.3 Aplaudir	3.3 Manipular/sostener el objeto
		3.4 Sacudir el objeto
4. Premisas a los usos canónicos y simbólicos (PUC y PUS)	5. Usos canónicos (UC)	
4.1 Dirigir la mano hacia la acción del otro o hacia el objeto	<u>Bote</u> Presionar el dosificador Intentar abrir – cerrar Abrir – cerrar	<u>Mechero</u> Intentar encender Encender – apagar
4.2 Tocar el objeto		<u>Teléfono móvil</u> Intentar pulsar la tecla Pulsar la tecla
4.3 Coger el objeto	<u>Caballo</u> Intentar poner de pie el caballo Poner de pie el caballo	
4.4 Empujar la caja		<u>Trapo</u> Inclinarse hacia el trapo para cubrirse los ojos Intentar cubrirse el rostro Cubrir los ojos Cubrir los objetos
4.5 Sacar objeto de la caja	<u>Caja</u> Guardar objeto Jalar el cordón para desplazar la caja Jalar el cordón y guardar un objeto	
4.6 Aproximar un objeto a la caja		
4.7 Quitarse la caja		
4.8 Quitarse la gorra del muñeco		
4.9 Quitarse el trapo		
4.10 Quitar la gorra al muñeco		
4.11 Quitar el trapo de encima de otro/s objeto/s		
4.12 Quitar el trapo de encima del Otro		
6. Usos simbólicos (US)		
<u>Bote</u> Sacar crema o jabón	<u>Mechero</u> Usar el mechero como cepillo del pelo Indicar llama ausente	<u>Teléfono móvil</u> Hablar por teléfono Ponerse el teléfono en el cuello Ponerse el teléfono en el oído Hablar por teléfono Poner el teléfono en el oído del otro Usar el teléfono como trapo Contonearse Dar <i>in absentia</i>
<u>Caballo</u> Balancearse Relincho Galope Relincho y galope Usar el caballo para “beber”	<u>Muñeco</u> Como personaje Personaje que se aproxima Personaje que habla Personaje que se va a dormir Personaje al que se le hacen cariños Besar el muñeco Dar a besar el muñeco Usar la gorra del muñeco Ponerle la gorra al muñeco Ponerse a sí mismo la gorra del muñeco Intentar poner la gorra del muñeco al otro Poner la gorra del muñeco al otro Dar de beber al muñeco Usar el muñeco como teléfono	<u>Trapo</u> Taparse los ojos sin ningún apoyo material
<u>Caja</u> Usar la caja como coche		
<u>Cepillo</u> Cepillarse los dientes Cepillar el pelo Peinarse él mismo Peinar al adulto Peinar al muñeco		
<u>Cuchara</u> Comer Dar de comer Usar la cuchara como cepillo de dientes		
7. Mediadores comunicativos de los usos		
Ostensiones	Gestos indiciales Gestos de señalar (GS) Gestos indiciales en la modalidad de otros (GI-O)	Demostraciones convencionales Demostración distante canónica (DDC) Demostración inmediata canónica (DIC)
Mostrar (OM)		
Ostensión de mostrar inmediata (OI)		
Ostensión de mostrar exagerada (OE)		
Dar u ofrecer	Redundancias Redundancia inmediata (RI) Redundancia múltiple (RM)	Demostraciones simbólicas Demostración distante simbólica (DDS) Demostración inmediata simbólica (DIS)
Ostensión de ofrecer inmediata (OOI)		
		Vocalizar (V)
		Lenguaje (L)

2. *Emoción*. Manifestación externa (expresión emocional) de un estado de emoción con relación al objeto o a la acción de algún miembro de la díada sobre el objeto. Es una marca suplementaria de interés.

Observables:

*Sonrisa*. El niño/a, el adulto, o ambos sonríen.

*Risa*. El niño/a, el adulto, o ambos ríen.

*Aplaudir*. El niño/a, el adulto, o ambos aplauden.

3. *Usos no canónicos*. Los primeros usos, los más primitivos, de los objetos. Son usos indiferenciados e inespecíficos de los objetos que sólo realizan los niños. Realizan con los objetos lo que éstos físicamente permiten, muy lejos, por tanto, de los usos culturales convencionales y/o simbólicos. Estos usos se corresponden, dentro de una lectura semiótica, con los signos icónicos de Peirce, ya que la relación entre el *representamen* y su objeto inmediato no se apoya en otras relaciones previas. Usos no canónicos:

Observables:

*Chupar/morder el objeto*. El niño/a chupa o muerde el objeto o hace ambas cosas.

*Golpear el objeto*. El niño/a golpea el objeto.

*Manipular/sostener el objeto*. El niño/a manipula o sostiene el objeto.

*Sacudir el objeto*. El niño/a sacude el objeto.

4. *Premisas a los usos canónicos y simbólicos*. Usos más dirigidos y precisos de los objetos que pueden anunciar la aparición de los usos canónicos y simbólicos, y que también realizan sobre todo los niños/as. Se corresponden con la categoría de índice de Peirce, a medio camino entre el iconismo y el símbolo con sus reglas, donde la relación entre el *representamen* con su objeto inmediato es de existencia o de dirección. Los tipos de usos calificados como premisas al uso canónico y simbólico son acciones que el niño realiza, y que son indicadores de su interés por el lugar actuado por el adulto en particular, y por la acción del adulto en general, tales como:

Observables:

*Dirigir la mano hacia la acción del otro o hacia el objeto.* El niño/a dirige las manos hacia la acción del adulto o hacia el objeto, lo que indica el interés del niño/a por el lugar actuado por el adulto.

*Tocar el objeto.* El niño/a toca el objeto.

*Coger el objeto.* El niño/a coge el objeto.

*Empujar la caja.* Una vez que el adulto desplaza la caja con el cordón, el niño/a empuja la caja.

*Sacar objeto de la caja.* El niño/a saca un objeto de la caja que previamente ha introducido el adulto.

*Aproximar un objeto a la caja.* El niño/a acerca un objeto a la caja sin depositarlo dentro.

*Quitarse la caja.* El niño/a se quita la caja de encima que el adulto le ha puesto.

*Quitarse la gorra del muñeco.* El niño/a se quita la gorra del muñeco que el adulto le ha puesto.

*Quitarse el trapo.* El niño/a se quita el trapo que el adulto le ha puesto encima.

*Quitar la gorra al muñeco.* El niño/a le quita la gorra al muñeco que le ha puesto el adulto.

*Quitar el trapo de encima de otro/s objeto/s.* El niño/a descubre los objetos que han sido cubiertos por el adulto.

*Quitar el trapo de encima del otro.* El niño/a descubre el rostro o cabeza del otro.

5. *Usos canónicos.* Usos sujetos a normas públicas. El niño/a y/o el adulto usan el objeto por su función, de acuerdo con sus usos cotidianos y públicos. El niño le da a los objetos la misma función que los adultos. Se corresponde con el símbolo de Peirce, donde la relación que une al *representamen* con su objeto inmediato es de tipo convencional, producto de una regla o ley. Algunos objetos que utilizamos no son usados nunca de modo convencional dado el contexto de uso en el que se hallan (“fuera de contexto” si se quiere) como la cuchara, el cepillo de dientes, el muñeco y la piedra. Tipos de usos convencionales según el objeto.

Observables:

Con el bote:

*Presionar el dosificador.* El adulto presiona el dosificador del bote. Se centra, al usar el objeto, sólo en *ese* mecanismo.

*Intentar abrir – cerrar el bote.* El niño/a intenta abrir o cerrar el bote.

*Abrir – cerrar el bote.* El niño, el adulto o ambos abren o cierran el bote.

Con el caballo:

*Intentar poner de pie el caballo.* El niño/a intenta poner de pie el caballo.

*Poner de pie el caballo.* El niño/a, el adulto o ambos ponen de pie el caballo.

Con la caja:

*Guardar objeto.* El niño/a, el adulto o ambos guardan un objeto o varios dentro de la caja.

*Jalar el cordón para desplazar la caja.* El niño/a, el adulto o ambos desplazan la caja jalando el cordón atado.

*Jalar el cordón y guardar objeto.* El niño/a, el adulto o ambos acercan la caja jalándola del cordón para guardar un objeto o varios.

Con el mechero:

*Intentar encender.* El niño/a busca cómo encender el mechero manipulando alrededor del lugar por donde sale la llama.

*Encender – apagar.* El adulto enciende y apaga la llama del mechero.

Con el teléfono móvil:

*Intentar pulsar la tecla.* El niño/a intenta pulsar la tecla para reproducir el sonido, voces o música que emite.

*Pulsar tecla.* El niño/a, el adulto o ambos pulsan la tecla para reproducir el sonido, voces o música que emite.



Con el trapo:

*Inclinarse hacia el trapo para cubrirse los ojos.* El niño se inclina hacia el trapo con intención de cubrirse los ojos.

*Intentar cubrirse el rostro.* El niño intenta cubrir su rostro con el trapo llevándoselo hacia esa parte del cuerpo.

*Cubrir los ojos.* El niño/a, el adulto o ambos cubren los ojos de sí mismo o del otro (sólo el adulto) con el trapo dejándolo sobre la cara o la cabeza. Es más complejo cubrirle la cara al otro que cubrírsele a sí mismo, de tal suerte que el adulto es el único que realiza esta acción.

*Cubrir los objetos.* El adulto tapa los objetos con el trapo.

6. *Usos simbólicos.* Son usos que apuntan, en alguna medida y en diferentes grados, hacia algo ausente. Los usos simbólicos de los objetos están gobernados por reglas de uso derivadas a su vez, de un modo u otro, de aquellas reglas que gobiernan otros usos, digamos, más básicos: los usos convencionales. De este modo, con los símbolos “dialogan” distintos tipos de reglas, las presentes que representan otras ausentes, por eso con los símbolos se puede traer al aquí y al ahora lo ausente. Dicho de otra forma, los usos simbólicos se apoyan en las reglas de los usos canónicos de los objetos, cuando dichas reglas se aplican a otros objetos o a los mismos objetos de los cuales se deriva la regla de uso en contextos o escenarios diferentes a los socialmente apropiados. Tipos de usos simbólicos.

Observables:

Con el bote:

*Sacar crema o jabón.* El adulto pretende sacar crema o jabón del bote vacío presionando el dosificador.

Con el caballo:

En términos generales, se consideró como usos simbólicos del objeto caballo a toda acción en la que le atribuyen propiedades de objeto “animado”.

*Balancearse.* El niño/a, el adulto o ambos hacen movimientos de arriba – abajo o de un lado al otro con su propio cuerpo simulando el galope del caballo.

*Relincho.* El niño/a, el adulto o ambos emiten el sonido onomatopéyico del caballo.

*Galope.* El niño/a, el adulto o ambos toman el caballo de juguete y simulan que galopa subiéndolo y bajándolo.

*Relincho y galope.* El niño/a, el adulto o ambos combinan e integran el sonido onomatopéyico y la simulación del galope del caballo.

*Usar el caballo para “beber”.* El niño utiliza el caballo como sustituto de una taza al empujarlo como si estuviera bebiendo.

Con la caja:

*Usar la caja como coche.* El niño/a, el adulto o ambos usan la caja como sustituto de un coche al desplazarla con el cordón y reproduciendo el sonido de un auto.

Con el cepillo:

*Cepillarse los dientes.* El niño/a simula cepillar sus dientes.

*Cepillar el pelo.* El niño/a utiliza el cepillo dental como sustituto de un cepillo para el pelo, teniendo las siguientes modalidades:

*Peinarse él mismo.* El niño “se peina” con el cepillo de dientes.

*Peinar al adulto.* El niño “peina” al adulto con el cepillo de dientes.

*Peinar al muñeco.* El niño “peina” al muñeco con el cepillo de dientes.

Con la cuchara:

*Comer.* El niño/a, el adulto o ambos simulan que comen llevándose la cuchara a la boca o cuando el otro les lleva la cuchara a la boca.

*Dar de comer.* El niño/a, el adulto o ambos llevan la cuchara a su propia boca o del otro simulando que tiene comida.

*Usar la cuchara como cepillo de dientes.* El niño/a emplea la cuchara como sustituto de un cepillo para “cepillarse los dientes”.

Con el mechero:

*Usar el mechero como cepillo del pelo.* El niño/a utiliza el mechero como sustituto de un peine para cepillar el pelo.

*Indicar llama ausente.* El niño/a indica al adulto la llama ausente para que encienda el mechero.

Con el muñeco:

Al igual que con el caballo, se consideraron como usos simbólicos del muñeco todas aquellas acciones en las que le atribuyen propiedades de “personaje animado” y lo tratan como personaje.

*Como personaje.* El muñeco es tratado como un personaje. Modalidades:

*Personaje que se aproxima.* El adulto simula que el muñeco se aproxima al niño y le hace cariños.

*Personaje que habla.* El adulto simula que el muñeco le dice cosas al niño.

*Personaje que se va a dormir.* El adulto simula que el muñeco tiene sueño y se va a dormir.

*Personaje al que se le hacen cariños.* El adulto acaricia al muñeco.

*Besar el muñeco.* El niño/a, el adulto o ambos besan al muñeco.

*Dar a besar al muñeco.* El niño/a, el adulto o ambos acercan el muñeco al otro para que lo bese.

*Usar la gorra del muñeco.* El niño/a, el adulto o ambos se ponen o ponen la gorra del muñeco. Modalidades:

*Ponerle la gorra al muñeco.*

*Ponerse a sí mismo la gorra del muñeco.*

*Intentar poner la gorra del muñeco al otro.*

*Poner la gorra del muñeco al otro.*

*Usar el muñeco como teléfono.* El niño/a utiliza el muñeco como sustituto de un teléfono llevandoselo y poniéndoselo sobre el oído.

*Dar de beber al muñeco.* El niño/a aproxima el dosificador del bote a la boca del muñeco para “darle de beber”.

Con el teléfono:

*Hablar por teléfono.* El niño/a, el adulto o ambos “llaman” por teléfono.

Modalidades:

*Ponerse el teléfono en el cuello.*

*Ponerse el teléfono en el oído.*

*Hablar por teléfono,* acompañar el poner el teléfono en el oído con vocalizaciones o lenguaje.

*Poner el teléfono en el oído del otro.*

*Usar el teléfono como trapo.* El niño/a usa el teléfono como sustituto del trapo para taparse los ojos.

*Contonearse.* El niño/a se contonea o baila para que el adulto presione la tecla del teléfono móvil que reproduce una melodía.

*Dar in absentia.* El niño/a da imaginariamente “algo” al adulto.

Con el trapo:

*Taparse los ojos sin ningún apoyo material.* El niño/a se tapa los ojos con sus propias manos ante la presencia del trapo, representando con este gesto el uso del trapo.

7. *Mediadores comunicativos de los usos.* Signos comunicativos e intencionales con distintos grados de convención y cuya función es la de comunicar algo al otro en relación con los usos de los objetos. Estos mediadores comunicativos de los usos de los objetos pueden pertenecer a distintos sistemas semióticos de complejidad variable.

*Ostensiones.* Acciones con o sin objeto que tienen la función de atraer la atención del otro y que se interesen en el objeto. Eco (1976/1977) define los signos ostensivos como homomatéricos, ya que el objeto, visto como pura expresión, está hecho de la misma materia que su posible referencia, considerando que la ostensión representa el primer nivel de significación activa y que es el artificio usado en primer lugar por dos personas que no conocen la misma lengua. Tipos de ostensiones:

*Mostrar.* El niño/a, el adulto o ambos muestran o tienden el objeto al otro.

*Ostensión de mostrar inmediata (OI).* El adulto toca al niño/a para atraer su atención, ya sea utilizando el objeto o sin él.

*Ostensión de mostrar exagerada (OE).* El adulto hace una ostensión ampliada para atraer la atención del niño/a. Es exagerada porque el adulto exagera su manera de atraer su atención, por ejemplo, moviendo el objeto.

*Dar u ofrecer.* El niño/a, el adulto o ambos le ofrecen el objeto al otro.

*Ostensión de ofrecer inmediata (OOI).* El niño/a, el adulto o ambos dejan el objeto en la mano o encima del cuerpo del otro.

*Gestos indiciales.* El niño/a, el adulto o ambos utilizan gestos con los que se indica algo al otro. Son gestos que implican para el otro el “envío a otra cosa”. Tipos de gestos indiciales:

*Gesto de señalar (GS).* Gesto convencional de señalar con el dedo índice indicando algo al otro.

*Otros gestos indiciales (GI-O).* Gesto indicial con (1) la mano abierta, (2) la mano cerrada o (3) con la ayuda de algún objeto por parte del niño/a o del adulto para indicarle algo al otro.

*Redundancias.* El niño/a o el adulto acompañan o “califican” los gestos indiciales.

*Redundancia inmediata (RI).* El adulto o el niño/a tocan directamente lo señalado.

*Redundancia múltiple (RM).* El niño/a o el adulto realizan de manera repetida el gesto indicial.

*Demostraciones convencionales.* Realización del uso convencional del objeto con su característica necesidad de eficiencia. Tipos de demostraciones canónicas:

*Demostración distante canónica (DDC).* El adulto realiza el uso convencional del objeto frente al niño/a presentándose así como modelo de dicha práctica.

*Demostración inmediata canónica (DIC).* El adulto introduce directamente al niño/a en la práctica con la finalidad de que el niño/a haga el uso convencional del objeto en una situación de uso conjunto adulto – niño/a.

*Demostraciones simbólicas.* Realización de un uso simbólico del objeto. Tipos de demostraciones simbólicas:

*Demostración distante simbólica (DDS).* El adulto realiza un uso simbólico del objeto frente al niño/a presentándose como modelo de dicha práctica.

*Demostración inmediata simbólica (DIS).* El adulto introduce directamente al niño/a en la práctica con la finalidad de que el niño/a haga un uso simbólico del objeto en una situación de uso conjunto adulto – niño/a.

*Vocalizaciones (V).* El niño/a vocaliza.

*Lenguaje (L).* El adulto se sirve del lenguaje como mediador comunicativo o el niño comienza a utilizar las primeras palabras identificables como tales.



## CAPÍTULO 5

### LOS USOS DE LOS OBJETOS

Como el lector sabe, optamos por un diseño evolutivo longitudinal y el análisis microgenético para tratar de dar respuesta a las cuestiones planteadas con anterioridad por varias razones. (1) este diseño nos posibilita ver el *proceso* de aparición de los primeros usos canónicos y simbólicos de los objetos, (2) consideramos que una explicación satisfactoria debe tomar en cuenta cómo afectan las construcciones tempranas a otras construcciones más tardías y complejas basadas en ellas, (3) el análisis microgenético nos permitirá seguir la entrada a los símbolos por parte de los niños/as, en situaciones triádicas, de manera muy fina. Asimismo, este análisis microgenético de las interacciones triádicas nos permitirá observar con detalle el papel del adulto en las construcciones de los usos canónicos y simbólicos de los niños/as, y (4) con este tipo de abordaje enriqueceremos nuestra comprensión del desarrollo del niño. Ahora bien, en lugar de comenzar con la presentación de los resultados de forma inmediata es conveniente recapitular brevemente la concepción del objeto y la triadicidad.

Desde nuestro planteamiento pragmático y semiótico, como hemos venido apuntando, consideramos al objeto como una entidad polisémica; desde sus múltiples usos y funciones en la vida cotidiana, circunstancia que no es frecuente en las investigaciones de la primera infancia. En términos generales, se suele considerar el objeto desde sus características físicas pero también desde sus características sociales de uso. Tanto unas características como las otras nos pueden llevar a reconocerlo, no son excluyentes, más bien, son partes constitutivas del mismo, unas y otras van unidas. Sin embargo, el interés predominante en los objetos es mirarlos y estudiarlos desde sus componentes físicos, sin considerar que nos servimos de ellos para hacer cosas en el mundo (Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999). Por ejemplo, Piaget, cuando se refiere a la permanencia del objeto –la primera de las grandes permanencias– ignora que las funciones públicas y sociales de los objetos son



otra importante forma de permanencia (Rodríguez, 2006; Rodríguez y Moro, 2008). En cambio, Tomasello (1999) aunque explícitamente tiene una visión cultural del objeto, junto con sus colaboradores (Rakoczy et al., 2005a; Tomasello y Rakoczy, 2003), implícitamente, de hecho, es el niño de manera individual y por sus propios medios quien descubre los usos convencionales de los objetos (lo que denominan *affordances intencionales*), por lo que con Tomasello y colaboradores, al final de cuentas, sigue sin estar del todo claro el estatus cultural de los objetos ni el papel que desempeña el adulto en los *procesos* de construcción de los significados convencionales y simbólicos de uso de los objetos.

Por otro lado, nos puede resultar demasiado obvio y trivial que los objetos sirven para hacer cosas (porque es lo que solemos hacer a diario), y posiblemente por eso mismo no le damos la importancia que tiene este hecho en el desarrollo del niño. Pero para el niño pequeño, el que los adultos hagamos cosas con los objetos no implica que éstos tengan propiedades pragmáticas y culturales compartidas por los miembros de su cultura. Por el momento, son relativamente pocos los trabajos en los que se consideran las situaciones triádicas, donde el adulto introduce al niño a los usos canónicos y simbólicos antes de que el niño sea capaz de usarlos de esas formas por sí mismo. Como veremos más adelante, nuestros resultados apuntan que son en estas situaciones triádicas donde se proporcionan los medios y significados necesarios sobre los que posteriormente surgen y se desarrollan los significados convencionales y simbólicos de los objetos en los niños. En otras palabras, mucho antes de que el niño le asigne usos y significados convencionales y simbólicos, los adultos lo han hecho una cantidad indefinida de veces, de ahí que sea necesario tomarlo en cuenta para ver cómo el niño se los va apropiando después. Además, si los objetos sirven para hacer cosas, pueden ser usados de diversas maneras, en consecuencia se les puede asignar distintos significados. De modo que si el niño consigue usar el objeto de una determinada manera puede ser tomado como indicio del nivel en el que se halla y el significado que le atribuye.

## Datos generales de los usos de los objetos

Vamos a iniciar la presentación de nuestros resultados mostrando los datos más generales de los usos de los objetos que los adultos y los niños realizaron en los tres momentos observados. De manera más específica, vamos a comparar lo que ocurrió con los siguientes tipos de uso: no canónicos, canónicos y simbólicos. Primero, vamos a comparar el *tiempo* que la díada emplea en realizar estos tipos de uso. A continuación, describiremos la *triadicidad* en las secuencias de los usos no canónicos. Después nos referiremos a la manera en que cada uno de los objetos fue *usado* por las díadas y, por último, nos centraremos en quién toma la *iniciativa* de los usos convencionales y simbólicos de los objetos.

Iniciamos con esta visión general que nos va a permitir ubicar los cambios en las prácticas que realizaron las díadas con los objetos conforme los niños/as se hacían mayores y porque puede ser útil para ubicar mejor los usos canónicos y simbólicos que analizaremos, de manera más detallada, en los siguientes tres capítulos.

### *Tiempo total empleado por las díadas en los usos de los objetos*

¿Cuánto tiempo invierten las díadas en hacer los usos no canónicos, los convencionales y los simbólicos cuando los niños tienen 9, 12 y 15 meses? Suponemos que si el tiempo empleado en estos tipos de uso varía, significa que la edad y el nivel de conocimiento de los niños tienen algún tipo de influencia en estas prácticas, ya que asumimos que el uso y el significado están íntimamente relacionados. Al inicio, los niños hacen con los objetos lo que éstos físicamente les permiten (chuparlos, golpearlos, manipularlos de forma indiferenciada, etc.) y posteriormente hacen con ellos *lo que se debe* desde la(s) función(es) social(es) que todo artefacto tiene, por lo que la relación entre uso y significados culturales es el resultado de un proceso de construcción activa por parte del niño en situaciones de interacción triádica. Los datos apoyan lo antes dicho. El tiempo total que dedican los participantes a los tipos de uso de los objetos varió de acuerdo con la edad. Recordemos que el tiempo de cada una de las díadas es de 600 segundos –10 minutos– por sesión, por lo que las seis díadas dan un total de 3600 segundos en cada una de las edades estudiadas. Las díadas invirtieron mayor tiempo en usar los objetos de manera no canónica a los 9 meses; de la Tabla 5.1 se desprende que

fueron 1962 segundos (54,50 % del tiempo total) y menos tiempo en usarlos de manera canónica y simbólica: 353 segundos (9,80 %) y 401 segundos (11,14 %), respectivamente.

A los 12 meses el tiempo de los usos no canónicos disminuyó mientras que el tiempo utilizado en los usos canónicos y simbólicos se incrementó. Esta disminución en la duración total de los usos no canónicos fue más de la mitad, mientras que el incremento en la duración de los usos canónicos no fue tan marcado, 100 segundos más. En cambio, el incremento de la duración de los usos simbólicos sí que fue muy importante: de 401 segundos pasó a 1060 segundos. Si lo traducimos a porcentajes, los usos no canónicos representan el 23,56 %, los usos convencionales el 12,58 % y los usos simbólicos el 29,44 % del tiempo total.

Tabla 5.1

*Duración total (DT)\*, número total de secuencias (No. TS) y porcentaje del tiempo total (%) de los usos no canónicos, canónicos y simbólicos de los objetos por las diadas, de acuerdo con la edad de los niños/as*

Edad	Usos no canónicos			Usos Canónicos			Usos simbólicos		
	DT	No. TS	%	DT	No. TS	%	DT	No. TS	%
<b>9 meses</b>	1962	90	54,50	353	17	9,80	401	17	11,14
<b>12 meses</b>	848	57	23,56	453	28	12,58	1060	40	29,44
<b>15 meses</b>	379	34	10,53	972	47	27,00	1256	49	34,88

\* La duración está dada en segundos.

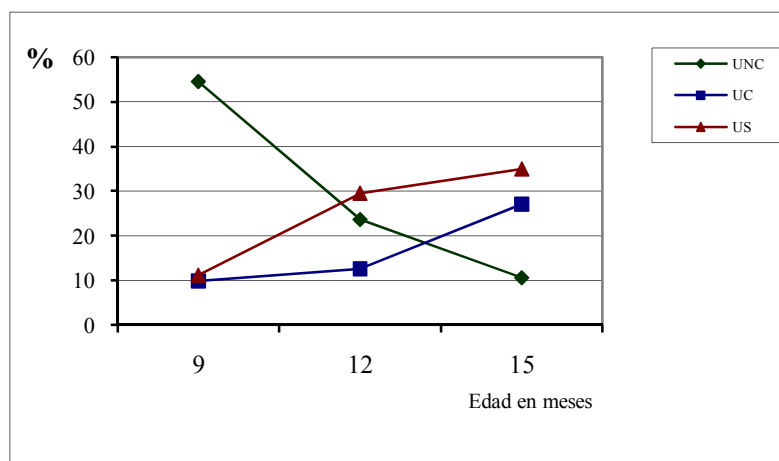
Por último, a los 15 meses, el tiempo de los usos no canónicos disminuyó aún más, mientras que el tiempo de las prácticas canónicas y simbólicas siguió aumentando. La duración total de los usos no canónicos fue de 379 segundos, la de los usos canónicos de 972 segundos y la de los usos simbólicos de 1256 segundos, por lo que los porcentajes de estos puntajes fueron de 10,53 % para las prácticas no canónicas, de 27,00 % para las canónicas y de 34,88 % para las simbólicas. De acuerdo con estos datos, el incremento del tiempo total de los usos convencionales fue más marcado en comparación con el de los usos simbólicos a esta edad.

En resumen, mientras que el tiempo total de los usos no canónicos disminuye, el tiempo total de los usos convencionales y simbólicos aumenta progresivamente de

acuerdo con la edad de los niños/as. La representación gráfica de estos cambios observados se muestra en la Figura 5.1. En esta figura se presentan los datos del porcentaje del tiempo total de los usos no canónicos (UNC), canónicos (UC) y simbólicos (US) de los objetos a los 9, 12 y 15 meses. Estos datos indican que las díadas emplearon más tiempo en usar los objetos de manera convencional y simbólica conforme el niño es mayor en edad. A partir de estos datos, y aceptando que los niños conocen más sobre los usos canónicos y simbólicos atribuidos a los objetos, podemos concluir que cuanto más conocen estos usos los niños, más tiempo tiende la díada a utilizar los objetos de manera canónica y simbólica y menos a utilizarlos de forma no canónica. Así pues, lo que la díada hace no es independiente del nivel de conocimiento que tiene cada uno de los integrantes de la misma. A una conclusión semejante llegan Rodríguez y Moro (1999) y Moro y Rodríguez, (2005) a partir de sus resultados centrados en los usos convencionales de los objetos.

*Figura 5.1*

Porcentaje del tiempo total (%) de los usos de los objetos por las díadas según la edad de los niños/as.



UNC = Usos no canónicos; UC = Usos canónicos; US = Usos simbólicos.

#### *Número total de las secuencias*

Una de las variables que está estrechamente relacionada con la duración de los tiempos totales de los diferentes usos de los objetos por parte de las díadas, y que puede

dar cuenta de los cambios descritos en los tiempos totales, es el número de secuencias (véase Tabla 5.1). Si le dedicamos unos segundos a esta tabla para observar con atención los datos que corresponden al número de las secuencias en cada una de las edades, notaremos que a los 9 y los 12 meses es mayor el número total de las secuencias de los usos no canónicos en comparación tanto con el número de las secuencias de los usos canónicos, como con el de los usos simbólicos. Sin embargo, el número de las secuencias de los usos canónicos y simbólicos es mayor en comparación con el otro tipo de uso de los objetos a los 15 meses. Estos datos del número total de las secuencias muestran un patrón muy similar al de la duración del tiempo total, esto es, el número de secuencias de usos no canónicos va disminuyendo, mientras que el número de secuencias de los otros dos tipos de uso va aumentando en relación con la edad de los niños/as. Por lo que es evidente que la atención y/o acción conjunta de las diadas cada vez más se centran en actividades canónicas o simbólicas con los objetos.

### La triadicidad en las secuencias de los usos no canónicos

En lo que llevamos descrito de los resultados no nos hemos ocupado de especificar quién de los integrantes de la diada hace qué tipo de usos de los objetos en cada una de las edades. Obviamente, los responsables de los usos no canónicos fueron sólo los niños/as. Damos por hecho que los seis participantes adultos hacen usos convencionales y simbólicos de los objetos.

Como las secuencias de los usos no canónicos no van a ser objeto de análisis más allá de lo que digamos en este capítulo, juzgamos conveniente ejemplificar brevemente el cómo ocurrieron algunas de las situaciones triádicas en las que los niños/as hacían usos no canónicos de los objetos. Iniciamos con una observación de Guillermo y su madre, cuando tenía 9 meses de edad.

*Observación 1.* Guillermo 0;9,0 (Secuencia 1, duración 24 seg.). Cuchara. UNC.

El niño (N) mira y sostiene la cuchara, luego *se la cambia de mano* cogiéndola con la mano izquierda, mientras tanto el adulto (A), sentado frente a N y mirándolo le dice “¿qué es eso Guille? Una cuchara”. N *vuelve a coger la cuchara con la mano derecha, se lleva el mango de la cuchara a la boca y lo chupa*. A le pregunta “¿Tu sabes para qué sirve la cuchara?” N vocaliza “eeee” sin dejar de chupar la cuchara y A responde “¡Uuyy claro! Sí, sí, sí, sí”. N gira su cabeza y tronco un poco hacia la izquierda y vuelve a vocalizar “ee, ee”. A coge el antebrazo de N y lo gira hacia ella diciendo “a ver, a ver la cuchara”, luego A coge la cuchara y continúa diciendo “a ver, enséñamela a mí. A ver”, después jala la

cuchara sacándosela de la boca a N y quedándose con ella, la sostiene y dice, exagerando su admiración, “¡Aaaahhhh, qué chuulaaaaa!”. N sigue con la mirada la cuchara y mientras A la sostiene, *N la golpea* con la mano derecha, se la tumba de las manos y A dice “toomaaaa”, luego se ríe. Tanto A como N dirigen sus manos hacia la cuchara, la recogen del piso, A se la deja a N, éste la sigue mirando y después *la chupa nuevamente*.

Vamos a utilizar esta observación para ilustrar lo que acabamos de definir como situaciones de interacción triádica. El adulto y el niño están interactuando conjuntamente, cada uno a su nivel, con el mismo objeto. Para el niño esa cuchara es un objeto que puede ser manipulado, golpeado y chupado; en este sentido, es un objeto usado de manera no canónica. En cambio, para el adulto es un objeto con una función social, que tiene un nombre y uno o varios usos. De hecho, el adulto nombra al objeto, pregunta por su uso y también que qué es. Como los dos están actuando *con* y *sobre* el mismo objeto, decimos que es una situación de interacción triádica. Además, a esta secuencia la hemos clasificado como una secuencia de usos no canónicos porque predomina el uso que realiza el niño, a pesar de que el adulto le brinde o le pida información sobre el mismo verbalmente.

Durante las secuencias de los usos no convencionales fue común que los adultos hicieran preguntas a los niños/as parecidas a las de la Observación 1, tales como “¿qué es esto o eso?”, “¿cómo se llama?”, “¿para qué sirve?”, “¿qué se puede hacer con esto o eso?”, “¿para qué es eso?”, “¿cómo hace?”, etc. De igual manera, fue común que los adultos, ante la ausencia de respuesta por parte del niño/a, les dijeran lo que eran y para lo que servían o hacían los objetos. Cabe mencionar que aunque estas situaciones de preguntar y dar respuesta se presentaron en las tres ocasiones fueron más recurrentes durante la primera sesión de la investigación.

Pasemos a otra observación más para seguir ilustrando lo que pasó en las secuencias de los usos no canónicos a los 9 meses. En esta ocasión la díada interactúa con el cepillo dental. El padre inició la secuencia con una ostensión y diciendo el nombre del objeto y la termina aludiendo a su función. La niña, por su parte, coge el objeto y lo manipula.

*Observación 2.* Silvia 0;9,2 (secuencia 26, duración 22 seg.). Cepillo dental. UNC.

A muestra el cepillo a N y dice en tono bajo “mira Silvia. Un cepillo”. N mira la acción de A, luego coge el cepillo y A en el mismo tono bajo “¡Qué bonito!” y le suelta el cepillo a N. *N manipula el cepillo, girándolo al cogerlo con una u otra mano, tocando las cerdas*, etc. y mientras lo hace, A con tono bajo dice “¡qué bonito cepillo!”. Cinco segundos después vuelve a decir con tono bajo “¡qué bonito!”. Pasan otros cinco segundos y A con el dedo índice toca el costado de N varias veces mientras le

dice “cuando tengas dientes. 'Pa limpiártelos, ¿eh?”. N deja de manipular el cepillo, mira la acción de A y sonríe, después suelta el cepillo.

En ambas observaciones es notoria la manera como el adulto “impregna de emotividad” al objeto que está siendo usado por el niño/a. En la primera observación, la madre de Guille exagera “lo chula” que le parece la cuchara y en la segunda, el padre de Silvia menciona en varias ocasiones “lo bonito” que le resulta el cepillo. En ambos casos el adulto califica el objeto para hacerlo más atractivo e interesante al niño/a. Son los componentes estéticos los que son puestos en evidencia por el adulto mientras el niño y la niña realizan usos no canónicos con dichos objetos.

Todo este andamiaje verbal y esta manera del adulto de hacerle interesante el objeto a los niños mientras lo usan de formas no convencionales bien merece la pena ser analizado.

Pero así como el adulto destaca lo bonito de algunos objetos, también aprovecha el interés del niño en el objeto para indicarle lo peligroso que pueden resultar otros. Ejemplo de ello es la siguiente secuencia de Pedro con el mechero a los 12 meses.

*Observación 3. Pedro 1;0,0 (secuencia 23, duración 13 seg.). Mechero. UNC.*

*N mira el mechero, lo coge, lo sostiene y lo manipula cambiándoselo de una mano a otra sin apartar su mirada de él, mientras A dice “¿y eso qué es? Eso es peligroso”. N sigue manipulando el mechero, A verbaliza acariciándole la nuca a N, “El bebé se puede quemar. Con el mechero no se juega”. N deja de manipular el mechero para sacudirlo repetidamente y con fuerza, mientras A le insiste “Los niños no juegan con mecheros”. Luego N se interesa por otro objeto y suelta el mechero.*

En esta secuencia el adulto acompaña la acción del niño verbalmente. Esta secuencia es el resultado de la iniciativa e interés del niño por el mechero. La madre deja que el niño manipule el objeto y mientras Pedro lo hace, como ella sabe que este objeto implica cierto riesgo para su hijo, lo disuade. Primero le pregunta que “qué es”, luego le indica el peligro potencial de quemarse y, finalmente coloca límites cuando dice que “no se juega con ese objeto”. Todo ello transcurre con ternura y cariño manifiesto por parte de la madre hacia su hijo.

Cerraremos este apartado sobre secuencias de usos no canónicos con dos observaciones más a manera de muestra. En estas dos secuencias está implicada la piedra y las escogimos porque a los 15 meses de edad es el único objeto en el que sigue

predominando un uso no canónico por parte de los niños. El hecho de que la piedra sea el único objeto “natural”, que no es un artefacto, probablemente tiene que ver en parte con esa persistencia en el uso no canónico característico, así como en la ausencia de usos simbólicos posibles. Por su parte los adultos, a esta edad, también suelen disuadir a los niños de tales usos de la piedra.

*Observación 4.* Sandra 1;2,29 (secuencia 14, duración 16 seg.). Piedra. UNC

A dice “¿y esto qué es?” al coger la piedra, se la ofrece a N, quien ha seguido con atención las acciones de A y coge la piedra. Cuando N ya la tiene A dice “uuy”. Luego *N se lleva la piedra hacia la boca y la chupa*. A hace una expresión de asco y dice “ggggrr”. N retira la piedra de su boca mientras A termina de decir “¿a la boca?”. Por segunda vez *N se lleva la piedra a la boca y la chupa*, y A repite “¿a laa bocaaa?”. N se saca la piedra de la boca y enseguida se la ofrece a A, quien tiende su mano hacia N en gesto de petición. N mira el gesto de A y le deposita la piedra sobre la mano. En ese momento A le dice “No es comida”, pero N mira el teléfono que todo este tiempo ha tenido en espera y pulsa las teclas. En tanto, A deposita la piedra en el piso mientras repite “No es comida”. N aparta la mirada del teléfono y deja de pulsar las teclas para mirar la acción de A y luego la piedra.

*Observación 5.* Daniel 1;3,0 (secuencia 14, duración 11 seg.). Piedra. UNC

*N chupa/muerde la piedra a la vez que mira a A*. A le tiende la mano con la palma hacia arriba pidiéndole la piedra “¿me dejas la piedra, cariño? A ver, déjame la piedra”. N se saca la piedra de la boca, luego hace gesto de negación con la cabeza moviéndola de derecha a izquierda dos veces y sonriendo, por lo que A se echa hacia atrás, dejando de hacer el gesto de petición y preguntándole en tono más fuerte y alargando las palabras “¿No me dejas la piedadraaaa?” y cariñosamente agrega “Mecachiiii, mecachiiii”. Como respuesta N vuelve a chupar/morder la piedra y, después de varios segundos, deja de hacerlo, manteniéndola en espera en su mano.

Parte de lo llamativo en estas observaciones de los 15 meses es la manera en la que los adultos inciden en el comportamiento de la niña y el niño. En ambas ocasiones es para que dejen de realizar usos no canónicos. En la primera (Observación 4), el padre disuade a Sandra de llevarse la piedra a la boca con una expresión emocional de asco y con preguntas propiciando así la autorregulación de su comportamiento por parte de la niña misma. Y, a pesar de que le da resultado, termina remarcándole que la piedra “no es comida”. En cambio, en la Observación 5, todo indica que a Daniel le interesa mucho la piedra, y no es suficiente la estrategia de la madre para disuadirlo. La madre le pide la piedra a Daniel con un gesto de petición y verbalmente. El niño la rechaza con un gesto altamente convencional, negándose a darle la piedra, y persiste en su intención de hacer un uso no convencional llevándosela a la boca.

Otro aspecto llamativo de estas dos últimas observaciones son precisamente las formas comunicativas tan convencionales -comunicación intencional- de ofrecer el objeto y negar con la cabeza por parte de la niña y el niño, respectivamente. En la



Observación 4 Sandra recurre a la ostensión de ofrecer la piedra a su padre ante la persistencia de éste de que no se la meta a la boca, mientras que Daniel niega con la cabeza como respuesta a su madre.

Reiteramos nuestro llamado de que es necesario analizar el andamiaje comunicativo del adulto colocando límites a los usos no canónicos de los objetos. En estas tres últimas observaciones, al contrario de las dos primeras, queda de manifiesto la intención de disuadir a los niños. A partir de las observaciones presentadas en este apartado, se vislumbra un cambio notorio del adulto dependiendo del objeto en cuestión. Así, por ejemplo, a los 9 meses, los adultos revisten los objetos (cuchara y cepillo de dientes) con expresiones que los hacen atractivos. En cambio, a los 12 y 15 meses inciden en el peligro potencial del objeto (mechero) o en que ya no se debe meter a la boca (piedra).

Con estas cinco observaciones damos una idea de lo que sucedió comúnmente en las secuencias de los usos no canónicos a lo largo de los 6 meses que comprende el presente estudio, ya se trate de una cuchara, de una piedra, de un cepillo de dientes o de cualquiera de los otros objetos utilizados en esta investigación. En todas ellas el niño/a chupa, manipula de manera indiferenciada, golpea, etc. los objetos. Asimismo, en estas secuencias vemos que en las interacciones se coordinan las acciones entre las diadas, así como la comunicación en torno a un mismo objeto con cierta calidez.

### El papel del objeto

Otra pregunta de la que partimos tiene que ver con el papel que juegan los objetos en las interacciones triádicas. ¿Todos los objetos serán utilizados por las diadas para realizar usos convencionales y simbólicos o habrá cierta preferencia hacia alguno de ellos en función del objeto en cuestión?

Sin apartarnos del objetivo de este capítulo, que es el de dar una visión de conjunto de los tipos de usos de los objetos, avanzaremos la respuesta a esta pregunta. Los diez objetos fueron usados de manera no convencional por los niños y niñas. Sin embargo, no todos fueron usados de forma canónica o simbólica.

En la Tabla 5.2 indicamos qué objetos fueron usados de manera canónica y simbólica por parte de las diadas a los 9, 12 y 15 meses de edad de los niños/as. Los objetos usados convencionalmente a los 9 y 12 meses fueron cuatro: el bote, la caja, el teléfono y el trapo. A los 15 meses, fueron seis de ellos, los cuatro anteriores y además el caballo y el mechero. Con respecto a los objetos usados de manera simbólica observamos que, a los 9 meses, fueron cinco de los diez objetos: el bote, el caballo, la caja, el muñeco y el teléfono. A los 12 meses, se agregaron dos a los anteriores, el cepillo y la cuchara, y a los 15 meses se agregó otro más, el mechero. Sólo la piedra y el trapo no se usaron de manera simbólica. Y en el caso de la piedra tampoco fue usada nunca de modo convencional, lo que indica varias cosas en tres niveles distintos: (1) en el del objeto como tal, ya que de todos los objetos usados en el estudio, el único que no es un artefacto es la piedra, se trata de un objeto natural, y es precisamente este objeto el que nunca es usado por las diadas de un modo cultural. (2) En el del contexto de la vida de los niños, ya que tratándose de niños y niñas que viven en un entorno urbano, la piedra no forma parte de actividades cotidianas que sí hubieran podido incluirla en rutinas de uso convencional, hecho éste posible en otro tipo de contextos (rurales, por

Tabla 5.2  
*Objetos usados canónica o simbólicamente  
por las diadas, según la edad de los niños/as*

<i>Objetos</i>	<i>Usos canónicos</i>			<i>Usos simbólicos</i>		
	<i>Edad</i>			<i>Edad</i>		
	<i>9 m</i>	<i>12 m</i>	<i>15 m</i>	<i>9 m</i>	<i>12 m</i>	<i>15 m</i>
<b>Bote</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Caballo</b>			X	X	X	X
<b>Caja</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Cepillo</b>					X	X
<b>Cuchara</b>					X	X
<b>Mechero</b>			X			X
<b>Muñeco</b>				X	X	X
<b>Piedra</b>						
<b>Teléfono</b>	X	X	X	X	X	X
<b>Trapo</b>	X	X	X			
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>8</b>

La X indica que el objeto fue usado de esa manera.

ejemplo). Por último, (3) en el plano del microcontexto, la observación tuvo lugar en un microcontexto muy preciso: la casa familiar. Así es que aunque los niños hubiesen pertenecido a un tipo de medio rural, la casa no es precisamente el lugar donde se “usan la piedras”.

No perdamos de vista que la información que nos brinda la Tabla 5.2 es que el objeto fue usado por una de las díadas por lo menos en una secuencia, por lo que consideramos que un mejor indicador de la preferencia que pudieran tener las díadas hacia algunos de los objetos es el tiempo total de uso a lo largo del estudio. Para calcular este tiempo total de uso sumamos el tiempo total de las secuencias que las díadas hicieron uso de ese objeto sin importar el tipo de uso del objeto.

De esta manera encontramos que el orden de preferencia de los objetos fue el siguiente:

- el teléfono móvil (1876 segundos),
- la caja (1194 segundos),
- el muñeco (1079 segundos),
- el caballo (833 segundos),
- el mechero (779 segundos),
- la cuchara (760 segundos),
- el cepillo (712 segundos),
- el bote (705 segundos),
- la piedra (501 segundos) y
- el trapo (246 segundos).

También determinamos la preferencia en relación con cada uno de los momentos en que recogimos los datos, preferencia que no necesariamente se tiene que corresponder con la que se obtuvo sumando los tres momentos y que acabamos de describir.

En la Tabla 5.3 sólo proporcionamos los datos de los tres objetos más utilizados en cada una de las edades, y de acuerdo con estos datos, el teléfono, la caja y la cuchara fueron los tres objetos más utilizados por las díadas a los 9 meses. Nuevamente, a los 12 meses, el teléfono está en primer lugar, le sigue el muñeco y luego la cuchara que otra

vez ocupa el tercer puesto. Por último, a los 15 meses, el teléfono y el muñeco siguen siendo los más usados y les sigue el caballo.

Tabla 5.3

*Primeros tres objetos más utilizados por las diadas a los 9, 12 y 15 meses de edad de los niños/as*

9 meses		12 meses		15 meses	
<i>Objeto</i>	<i>Duración (seg.)</i>	<i>Objeto</i>	<i>Duración (seg.)</i>	<i>Objeto</i>	<i>Duración (seg.)</i>
Teléfono	580	Teléfono	766	Teléfono	535
Caja	524	Muñeco	359	Muñeco	429
Cuchara	332	Cuchara	343	Caballo	364

Según se desprende de estos datos, el teléfono es el objeto preferido por las diadas, ya sea en relación con el tiempo total de uso o en relación con cada uno de los momentos. Probablemente parte de su éxito se deba a las propiedades del objeto mismo, ya que tiene sonidos y voces, pero también a que es un objeto muy presente en nuestra vida cotidiana. Nos topamos con él en una gran diversidad de contextos, ya sea dentro o fuera del hogar. Además, cada vez es más generalizado traerlo cargado y llevarlo a todos los sitios que vayamos. Es un objeto que usamos para ponernos en contacto con otras personas con infinidad de propósitos. Además, es sorprendente como cada vez más se está generalizando el uso del teléfono móvil en edades más tempranas.

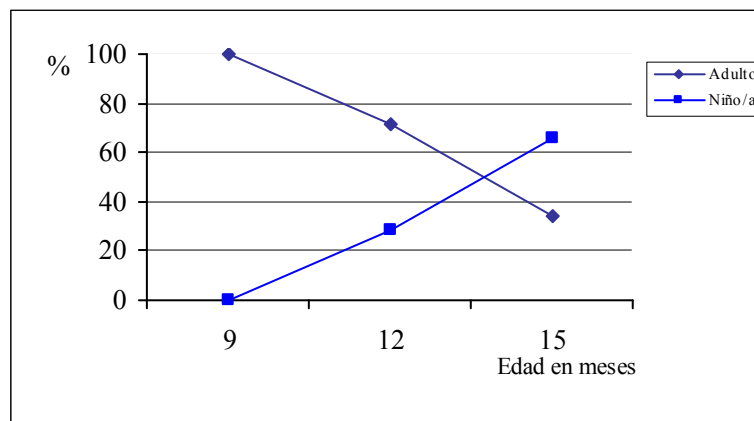
#### Iniciativas de los usos convencionales y simbólicos de los objetos

¿Quién de los dos protagonistas de la diada es el que inicia las secuencias de uso canónico o simbólico de los objetos en las diferentes edades? Si los niños/as, desde los 9 meses, inician este tipo de secuencias admitiríamos que conocen estos significados culturales atribuidos a dichos objetos o, dicho en otras palabras, conocen las normas que rigen sus usos. En caso de que sea así, suponemos que los niños ya han adquirido estos usos en interacciones triádicas previas o bien los significados de los usos de los objetos son naturales.

En la Figura 5.2 se representan los porcentajes de iniciativas de los usos canónicos de cada uno de los integrantes de las díadas. De esta figura se desprende que a los 9 meses de edad de los niños/as, los adultos fueron quienes, en *todos los casos*, iniciaron las secuencias de los usos convencionales. Cuando los niños/as tenían 12 meses de edad tomaron la iniciativa en un 28,57 % de las secuencias y los adultos el 71,43 % restante. Mientras que a los 15 meses, estos porcentajes se invirtieron de tal forma que los niños iniciaron las secuencias de uso canónico de los objetos en el 65,96 % y los adultos en el 34,04 % de las mismas.

*Figura 5.2*

Porcentaje de iniciativas (%) de los usos canónicos por parte de los integrantes de la díada de acuerdo con la edad de los niños/as.



Estos datos sobre las iniciativas de las secuencias de los usos canónicos ponen de manifiesto cómo los adultos usan canónicamente los objetos ante los niños, antes de que los mismos niños inicien dichas secuencias de usos canónicos de los objetos. Estos usos canónicos que realizan los adultos proporcionan a los niños el contacto con cómo se *deben* usar los objetos. De aquí que afirmar, como hace Tomasello y su grupo en algunos trabajos (Rakoczy et al., 2005a; Tomasello y Rakoczy, 2003), que el niño solito descubre el uso convencional del objeto sea un poco arriesgado, o peor aún, que los significados de los objetos son innatos, literales y transparentes, tal como defienden Leslie y colaboradores (véase capítulo 2). Los datos representados en la Figura 5.2 son claros en cuanto a que los usos convencionales realizados por los adultos en situaciones

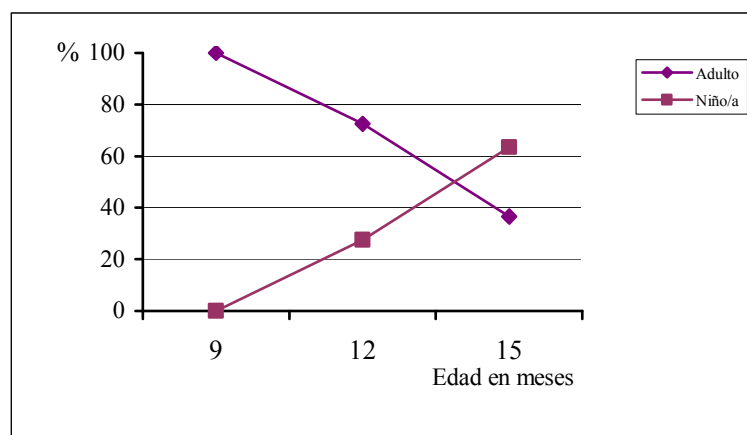
triádicas preceden a las iniciativas de los niños en dichos usos, de ahí que no es hasta después de que los niños adquieren estos usos de los objetos en situaciones de interacción triádica que inician secuencias de usos canónicos de los objetos, lo que ocurre, en esta investigación, sólo a partir de los 12 meses.

Este último dato pudiera parecernos en parte contradictorio y tardío si tomamos en cuenta los resultados de las investigaciones previas sobre los usos convencionales de los objetos (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2000, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999), en los que refieren que los niños ya inician secuencias de usos canónicos a los 10 meses. Sin embargo, esta aparente contradicción muy bien puede explicarse, en parte, por el hecho de que en los estudios previos se utiliza un único objeto a la vez durante cinco minutos de interacción, lo que le da a la díada la oportunidad de concentrarse más en *ese* objeto. En este contexto, la díada puede centrarse más en el o los uso(s) canónico(s) del objeto y, por lo mismo, presentarse más oportunidades de que el niño sea quien tome la iniciativa en estas secuencias. En cambio, en el presente estudio, como los diez objetos están presentes a la vez, los protagonistas de la díada tienen la opción de cambiar o interesarse en otro u otros objetos e ir y venir de un objeto a otro según su interés. Además, no perdamos de vista que nuestros datos nos permiten afirmar que los niños inician secuencias de usos canónicos a partir de los 12 meses lo que no descarta la posibilidad de que muy bien pudieran hacerlo después de los 9 y antes de los 12 meses, ya que en ese intervalo de tres meses no los observamos. Y una de esas edades es justamente los 10 meses, edad en la que los niños inician secuencias de usos canónicos en las investigaciones a las que acabamos de aludir. Finalmente, tampoco perdamos de vista que los objetos que utilizan en las investigaciones previas son distintos a los nuestros. Compartimos el teléfono, pero sólo en parte, ya que el nuestro es un móvil, mientras que el suyo era fijo. Este dato sobre la naturaleza del objeto también cobra su importancia bajo la luz de los resultados presentados previamente en la sección del papel del objeto porque según pudimos observar el número de objetos utilizados de manera canónica se incrementa con la edad, lo que significa que la entrada a los usos canónicos no se da de forma generalizada ni al mismo tiempo con todos los objetos, sino más bien de forma gradual.

En cuanto a las iniciativas de las secuencias de los usos simbólicos, los porcentajes fueron muy semejantes a los de los usos canónicos. Los datos fueron casi idénticos en las tres edades. En la Figura 5.3 observamos que también aquí son los adultos quienes iniciaron todas las secuencias de los usos simbólicos (100 % de los casos) cuando los niños/as tenían 9 meses. Asimismo, cuando los niños/as tenían 12 meses, los adultos tomaron la iniciativa de los usos simbólicos en el 72,50 % de las secuencias y los niños/as el 27,50 %. Por último, a los 15 meses, estos porcentajes también se invirtieron, los niños iniciaron las secuencias de los usos simbólicos de los objetos en el 63,46 % de los casos y los adultos sólo en el 36,46 % restante.

*Figura 5.3*

Porcentaje de iniciativas (%) de los usos simbólicos por parte de los integrantes de la díada de acuerdo con la edad de los niños/as.



Lo sorprendente de los datos sobre las iniciativas de los usos simbólicos representados en la Figura 5.3 está en su semejanza con los de las iniciativas de los usos canónicos. En este sentido, nos encontramos otra vez con el tremendo papel que juega el adulto en la apropiación de los usos de los objetos por parte de los niños, sólo que en esta ocasión referidos a los usos simbólicos. Los datos demuestran que los adultos también realizan usos simbólicos ante los niños cuando aún no son capaces de iniciar ellos mismos secuencias de usos simbólicos. De aquí que los significados simbólicos atribuidos a los objetos por el adulto anteceden a los de los niños. Es a través de este

contacto que el niño tiene con los significados simbólicos del adulto que construye este tipo de significados y llega a usar los objetos simbólicamente.

En resumen, los datos muestran que conforme los niños tienen más edad van tomando cada vez más la iniciativa en el uso de los objetos de manera canónica y simbólica; se produce un “trasvase de responsabilidad” del adulto hacia el niño. El porcentaje de las secuencias de los usos canónicos y los simbólicos que inician los adultos va disminuyendo, mientras que el porcentaje de los niños/as aumenta. De estos datos desprendemos la conclusión de que los niños, a los 9 meses, aún no tienen un conocimiento de la función social de los objetos, de cómo usarlos, y ésta es la razón por la que nunca toman la iniciativa en las secuencias de los usos canónicos y simbólicos, esto es, para que los niños tomen la iniciativa de usar los objetos de alguna de esas formas han de tener al menos cierto conocimiento sobre ese tipo de prácticas, “del para qué sirve el objeto” aunque aún tengan que pulir mucho el *cómo* de esa práctica. Conocimiento que se deriva de las prácticas canónicas y simbólicas del adulto, ya que antes de que los mismos niños hagan este tipo de usos, los adultos ya los hacían ante la presencia del niño.

#### Comparación con investigaciones previas

Los resultados del presente estudio muestran que los usos no canónicos de los objetos disminuyen conforme los niños tienen más edad. Esta disminución la podemos observar en el porcentaje de la duración total y en el número total de secuencias. En cambio, los usos canónicos y simbólicos de los objetos se incrementan tanto en el porcentaje de la duración total, como en el número total de secuencias. Resultados similares han sido descritos en otras investigaciones, veamos algunos de ellos.

En estudios longitudinales se ha encontrado que cuanto mayor es el niño más tiempo emplea la día en usar los objetos de manera convencional. Rodríguez y Moro (1999) investigaron el proceso de construcción de los usos canónicos de dos objetos: un teléfono y un camión al que se le pueden introducir una serie de cubiletes de diferentes formas en la parte superior, en tres momentos de la vida de seis niños españoles, cuando



tenían 7, 10 y 13 meses de edad. Los resultados de estas investigadoras muestran que el porcentaje del tiempo y del número de secuencias dedicadas a introducir los cubiletes en la parte superior del camión aumenta con la edad. Asimismo, sus resultados muestran la misma tendencia con el uso del teléfono, aunque los porcentajes de ambas variables son un poco más bajos en comparación con los del camión. Resultados similares han sido encontrados en otro estudio llevado a cabo con niños suizos usando los mismos objetos (Moro y Rodríguez, 2005) y con niños mexicanos utilizando sólo el teléfono (Luna, 2002). El patrón de evolución del uso canónico de estos dos objetos es similar al encontrado en el presente trabajo, a pesar de que nosotros utilizamos diez objetos a la vez e iniciamos nuestra investigación a los 9 meses en lugar de los 7 meses, como ocurre en estos tres estudios.

Por otro lado, en la década de los setenta y principios de los ochenta se llevaron a cabo una serie de estudios sobre la evolución del juego sensoriomotor al juego simbólico, en los que se observaba al niño solo en interacción con el objeto. Inhelder et al. (1972) y Lézine et al. (1982/1985) refieren que a los 10 – 12 meses observaron una indiferenciación entre los esquemas de acción y los objetos manipulados, pero que a los 12 – 14 meses se inicia una cierta diferenciación entre las actividades y los objetos manipulados, en función del uso del objeto y que al término del periodo sensoriomotor los objetos son utilizados de manera adecuada de acuerdo con su uso habitual. Asimismo, estos autores afirman que la aparición de las primeras conductas simbólicas se da a partir de los 18 meses, aunque en el cuerpo de su trabajo señalan que algunas actividades de hacer “como si” son reconocidas a los 15 meses.

En otro estudio, Belsky y Most (1981) investigan la secuencia del desarrollo que va desde la conducta exploratoria indiferenciada (manipulación y meterse en la boca los objetos) hasta el juego simbólico descontextualizado, pasando por el juego de transición (juego funcional y relacional). De acuerdo con sus resultados, la exploración no específica del objeto disminuye linealmente a través de los diferentes grupos de edad (desde los 7½ hasta los 21 meses con un intervalo de mes y medio entre los diez grupos), mientras que el juego simbólico se incrementa linealmente.

Por último, Fein (1981) en la revisión que hace sobre el juego simbólico afirma que, aunque la definición específica de la actividad sensoriomotora y juego simbólico difiere entre los trabajos que revisa, las actividades sensoriomotoras con un solo objeto

declina entre los 7 y 30 meses (Fein y Apfel, 1979; Fenson, Kagan, Kearsly y Zalazo, 1976; Inhelder et al., 1972; Sinclair, 1970; citados por Fein, 1981). Las actividades en las que el niño relaciona objetos de una manera apropiada socialmente (juego funcional) aumentan entre los 9 y 13 meses y después disminuyen (Fenson et al., 1976), mientras que las actividades simbólicas propiamente dichas aparecen a partir de los 18 o 24 meses (Inhelder et al., 1972).

En términos generales nuestros resultados tienen cierta coincidencia con los resultados de los estudios sobre la evolución del juego de los setenta y principios de los ochenta, lo que nos permite hablar de la existencia de patrones similares de evolución en dos tipos de uso de los objetos a pesar de que nuestra metodología es muy diferente a la utilizada en esos estudios. Mientras que los usos no canónicos e indiferenciados de los objetos (que en otros estudios denominan actividad exploratoria o juego/actividad sensoriomotor/a) disminuyen de acuerdo con la edad de los niños, los usos simbólicos (juego/actividad simbólico/a en otros estudios) de los objetos aumentan al hacerse mayores. En lo que no inciden estos estudios es en los usos canónicos. El juego relacional y funcional del que hablan, en la mayoría de los casos, no se relaciona con el uso convencional propiamente dicho.

En conclusión, el niño comienza a usar los objetos de acuerdo con lo que las características físicas del objeto le permiten: manipularlo, chuparlo, golpearlo, etc. Este uso inicial del objeto por parte del niño, que ha sido determinado por sus propiedades físicas, por sus significados icónicos, va siendo reemplazado por otro tipo de usos culturales basados en reglas, como son los usos canónicos y los usos simbólicos. Además, otro de los datos que ponen de manifiesto que a los 9 meses prevalece el uso no canónico de los objetos y que el niño/a aún no cuenta con conocimientos de uso canónico o simbólico de los objetos es el porcentaje de iniciativas de estos tipos de uso. Los datos representados en las Figuras 5.2 y 5.3 indican que los niños usan los objetos de forma canónica y simbólica a partir de los 12 meses.

Estos datos generales, que en sí mismos nos parecen valiosos por todo lo que nos muestran no nos permiten dar respuesta a algunas de las siguientes preguntas: ¿cómo es que los niños se apropian de los usos y los significados canónicos y simbólicos de los

objetos?, ¿de qué manera los usos simbólicos se apoyan en los convencionales?, ¿qué tipo de signos utiliza el adulto para comunicarse con el niño acerca de los usos de los objetos?, ¿cómo afectan los usos que hace el adulto del objeto a los usos del niño?, ¿cuáles son los cambios que ocurren en el seno de la tríada de una sesión a otra? En otras palabras, esta visión general de nuestros resultados no nos permite ver finamente el proceso semiótico que el niño lleva a cabo para usar los objetos de manera canónica y simbólica, ni el papel que desempeña el adulto en este proceso.

En los siguientes tres capítulos vamos a tratar de dar respuesta a estas preguntas analizando los tipos de signos involucrados en las interacciones triádicas, e.i., considerando conjuntamente la interacción niño – adulto – objetos.

## CAPÍTULO 6

### LOS USOS Y LOS SIGNIFICADOS INDIFERENCIADOS DE LOS OBJETOS

Para tratar de comprender cómo llegan los niños a utilizar los objetos de manera canónica y simbólica, en situaciones de interacción con el adulto y los objetos, vamos a mirar detenidamente al interior de aquellas secuencias canónicas y simbólicas que se presentaron en los tres momentos, por lo que a partir de este capítulo nos centraremos en cada una de las edades que investigamos.

Siguiendo el orden cronológico, ahora presentaremos los resultados obtenidos con los niños y las niñas a los 9 meses de edad. Trataremos de establecer los niveles de uso de los objetos alcanzados por los niños, tanto en las secuencias de los usos canónicos como de los simbólicos. Para ello, mostraremos una serie de tablas que ilustran los usos de los objetos y las interacciones con el adulto en relación con dichos usos, al mismo tiempo que intercalaremos algunas observaciones ilustrativas de las interacciones triádicas, en relación con cada uno de los objetos, narrando algunas secuencias de aquellos objetos que fueron usados de forma canónica y simbólica. Al hacer la descripción de estos resultados siempre iniciaremos con los datos de las secuencias de los usos canónicos y luego proseguiremos con las de los usos simbólicos.

#### Grados de introducción en las secuencias de usos canónicos y simbólicos

Los niños a los 9 meses por sí mismos no realizan usos canónicos de los objetos. Es necesario que el adulto los introduzca a este tipo de uso de los objetos, a pesar de ellos mismos en algunos casos. En cambio, los usos predominantes que hacen los niños de los objetos a esta edad son *no convencionales*.

En la Tabla 6.1 están representados los grados de introducción en los tres niveles de uso de los objetos: *usos no canónicos* (UNC), *premisas a los usos canónicos* (PUC) y *usos canónicos* (UC). En la primera columna de la tabla está el nombre del niño/a que

utilizamos para identificar a la diada; en la segunda, indicamos el objeto con el que interactúan y en la tercera la secuencia en la que se producen los usos que nos interesa analizar respetando su orden de aparición. Por ejemplo, las cifras 6 y 16 en la diada identificada con el nombre de Daniel indican que el niño utiliza el teléfono móvil en la sexta y en la decimosexta secuencias.

Tabla 6.1

*Grados de introducción en la práctica por parte del niño/a a los 9 meses de edad durante las secuencias de los usos canónicos*

Niño/a	Objeto	Sec.	UNC	PUC	UC
Silvia	Bote	17	X	-	-
Daniel	Caja	9	-	-	-
Guille		14	X	P4	-
		15	-	P2	-
Paula		15	-	-	-
Sandra		4	X	P5	-
Silvia		15	X	P5	-
		20	X	P5	-
Daniel	Teléfono	6	X	P3	C2 <sup>1</sup>
		16	X	P3	-
Guille		6	X	P3	-
Paula		1	X	P2	-
Pedro		1	X	P3	C2 <sup>1</sup>
Guille	Trapo	4	-	P4	-
Paula		17	-	P5	-
Pedro		11	-	P4	-
Sandra		1	-	P4	-
<b>Totales</b>	<b>4</b>	<b>17</b>	<b>10</b>	<b>14</b>	<b>2</b>
<b>%</b>		<b>100</b>	<b>58,82</b>	<b>82,35</b>	<b>11,76</b>

<sup>1</sup>El niño se introduce a la práctica canónica por el gran apoyo del adulto.

En las columnas de los niveles de uso de los objetos representaremos con una “P” (premisa) o “C” (canónico) seguida de un número el nivel máximo que presenta el niño/a en cada categoría (ver Tabla 6.2). De esta manera, y siguiendo con el ejemplo de Daniel, en la categoría *premisas a los usos canónicos* P3 significa que el niño alcanza como máximo a coger el objeto, y en la categoría *usos canónicos*, sólo en la sexta secuencia presenta este tipo de uso con mucho apoyo del adulto, alcanzando el nivel C2.

Tabla 6.2

*Niveles de usos que realizan los niños/as dentro de las categorías premisas al uso canónico, usos canónicos y usos simbólicos de los objetos durante las secuencias de los usos canónicos*

Niveles de usos	Objeto					
	Bote	Caballo	Caja	Mechero	Teléfono	Trapo
<b>Premisas comunes</b>	P1 Dirigir mano hacia la acción del otro o hacia el objeto P2 Tocar el objeto P3 Coger el objeto					
<b>Premisas específicas a los usos canónicos de los objetos</b>			P4 Empujar el objeto P5 Sacar un objeto de la caja P6 Aproximar un objeto a la caja		P4 Tocar las teclas de manera específica.	P4 Descubrir su rostro o quitarse el objeto de encima P5 Descubrir el objeto o quitar el trapo de encima de otro/s objeto/s P6 Descubrir el rostro del otro o quitar el trapo de encima del otro
<b>Usos canónicos</b>	C1 Intentar abrir – cerrar C2 Abrir – cerrar el bote	C1 Intentar poner de pie C2 Poner de pie	C1 Guardar un objeto C2 Jalar el cordón para desplazar la caja C3 Jalar el cordón y guardar un objeto	C1 Buscar cómo encender	C1 Intentar pulsar tecla C2 Pulsar tecla	C1 Inclinar hacia el trapo para cubrirse los ojos C2 Intentar cubrir su rostro con el trapo C3 Cubrirse ojos con el trapo
<b>Usos simbólicos</b>						S6 Cubrirse ojos con las manos.

En la categoría de *usos no canónicos* no especificamos los usos indiferenciados que realizaron los niños/as, sólo indicamos su presencia con una “X”.

De los datos de la Tabla 6.1 concluimos que a los 9 meses ninguno de los objetos fue usado de manera canónica por todas las díadas. La caja y el teléfono son los objetos más usados de manera canónica; la caja en siete secuencias por cinco de las seis díadas y el teléfono en cinco secuencias por cuatro díadas, le sigue el trapo, y por último, el bote, sólo la díada de Silvia lo usó así en una secuencia.

En la parte inferior de la Tabla 6.1 indicamos los totales y el porcentaje encontrado en cada uno de los niveles de uso de los objetos. Estos porcentajes los obtuvimos tomando como el 100 % el número total de secuencias analizadas, que en este caso fueron 17. De acuerdo con estos datos, en el 58,82 % de las secuencias los niños usan los objetos de manera no canónica, en un porcentaje mayor (82,35 %) alcanzan el nivel de premisas al uso canónico y en el 11,76 % utilizan sólo el teléfono de forma canónica, gracias a una fuerte intervención del adulto.

Centrándonos en cada una de las columnas de los niveles de uso de los objetos, vemos que el trapo es la excepción porque es el único objeto con el que los niños no realizan usos no canónicos. Lo que solían hacer es que lo soltaban inmediatamente apartándolo.

Cuando los usos que realizan del objeto es el de las premisas al uso canónico vemos que, en el caso de la caja, van desde un mínimo de tocar (P2) hasta un máximo de sacar un objeto de la caja (P5), predominando éste último. Con el teléfono, el nivel más bajo es tocar el objeto (P2) y el más alto y frecuente es el de coger el objeto (P3). Por último, con el trapo, encontramos niveles altos de premisas: descubrir su rostro (P4) y descubrir el objeto (P5), siendo más frecuente el primero.

Más adelante retomaremos cómo se adentraron Daniel y Pedro en el nivel de los usos canónicos del teléfono; el único objeto usado de ese modo por estos niños a los 9 meses de edad.

Es llamativo el profundo paralelismo entre estos resultados y los reportados en investigaciones previas (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez y Moro, 1999). Estas autoras también encuentran que el modo principal de uso de los objetos a los 7 meses es no convencional y que la entrada a los usos canónicos sólo ocurre cuando el adulto interviene mucho.

Pasemos ahora a ver lo que ocurre con los usos simbólicos. La Tabla 6.3 nos muestra los grados de introducción en los niveles de uso de los objetos durante estas secuencias. Para su elaboración seguimos los mismos lineamientos que al elaborar la Tabla 6.1. La única diferencia es que ahora le agregamos la columna de los usos simbólicos (US).

Al igual que con las secuencias de los usos canónicos, ningún objeto fue usado de manera simbólica por todas las díadas. Sin embargo, una diferencia con respecto a las secuencias de los usos canónicos es que ahora sólo cinco de las seis díadas presentaron secuencias de usos simbólicos, ya que la díada de Pedro no presentó secuencia alguna de uso simbólico, pero sí de uso convencional.

Tabla 6.3

*Grados de introducción en la práctica por parte del niño/a a los 9 meses de edad durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	Sec.	UNC	PUC	UC	US
Daniel	Bote	15	X	P3		
Guille	Caballo	2	-	-		
		9	X	P3		
Sandra		6	X	P3		
Silvia		13	X	P3		
		29	X	P1		
Daniel	Caja	10	-	P3		
		23	-	P3		
Daniel	Muñeco	2	-	-		
		12	-	-		
		18	X	P5		
Guille		8	-	P3		
Paula		10	-	P2		
Sandra		2	-	P5		
		16	X	P3		
		18	X	P5		
Guille	Teléfono	7	-	-		
<b>Totales</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
<b>%</b>		<b>100</b>	<b>47,06</b>	<b>76,47</b>		

El muñeco y el caballo son los objetos más usados de un modo simbólico (posiblemente esto es así, debido a que se trata de objetos réplica que sólo pueden ser usados de esa forma): el muñeco en ocho secuencias por cuatro de las seis díadas y el



caballo en cinco secuencias por tres díadas. Tanto el bote como el teléfono fueron usados en una secuencia por una díada diferente, la de Daniel y Guille, respectivamente. Por último, la caja fue usada en dos secuencias por una única díada, la de Daniel.

Otra coincidencia con las secuencias de los usos canónicos es el dato del número total de secuencias simbólicas. En ambos casos son 17, pero difieren en el porcentaje en el que los niños usan los objetos de manera no canónica y en el que se adentran en las premisas al uso canónico o simbólico, respectivamente. En las secuencias de los usos simbólicos, estos niveles de uso de los objetos, son ligeramente más bajos, aunque se mantiene el menor porcentaje de los niveles de usos no canónicos en comparación con las premisas. Retomando las cifras, en el 47,06 % de las secuencias simbólicas los niños usaron los objetos de forma no canónica y en 76,47 % de las secuencias se adentraron en los usos de los objetos en forma de premisas a los usos simbólicos, lo que significa que la acción del adulto fue decisiva para que los niños alcanzaran estos usos más complejos que los no canónicos. En ninguna secuencia simbólica llegan a los niveles de usos canónicos y simbólicos.

El significado del código de la columna de las premisas al uso simbólico lo contiene la Tabla 6.4. El nivel más frecuente dentro de la categoría de las premisas al uso simbólico, independientemente del objeto que se trate, es el de cogerlo (P3). Pero veámoslo en cada uno de los objetos. Tanto en el caso del bote como de la caja, los niños presentan sólo el nivel de coger el objeto. Con el caballo, el nivel más bajo es dirigir la mano hacia el objeto o la acción del otro (P1) y el nivel más alto y frecuente es coger el caballo (P3) y en el caso del muñeco, el nivel más bajo es tocarlo (P2) y el más alto y frecuente es quitarle la gorra al muñeco (P5).

Resumiendo, los niños se introducen en las prácticas no canónicas de los objetos tanto en las secuencias canónicas como en las simbólicas, aunque lo hacen en una proporción ligeramente mayor en las secuencias canónicas. Si a estos datos le unimos lo que describimos en el capítulo anterior, en cuanto a que los niños a los 9 meses pasan más tiempo usando los objetos de forma no canónica, indiferenciada, y si además le sumamos que a esta edad en ningún momento toman la iniciativa para usar los objetos de manera canónica o simbólica, entonces podemos concluir que, (1) en conjunto estos resultados apuntan a que a los 9 meses los usos indiferenciados es el modo

Tabla 6.4

*Niveles de usos que realizan los niños/as dentro de las categorías premisas al uso canónico y usos simbólicos de los objetos durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niveles de usos	Objeto							
	Bote	Caballo	Caja	Cepillo Dental	Cuchara	Mechero	Muñeco	Teléfono
<b>Premisas comunes</b>	P1 Dirigir mano hacia la acción del otro o hacia el objeto P2 Tocar el objeto P3 Coger el objeto							
<b>Premisas específicas a los usos simbólicos de los objetos</b>			P4 Quitarse el objeto de encima				P4 Quitarse el objeto de encima o quitarse la gorra del muñeco P5 Quitar gorra al muñeco	
<b>Usos simbólicos</b>	S2.1 “Sacar jabón o crema”	S1 Balancearse (galope del caballo) S2.1.1 Relincho S2.1.2 Galope S2.1.3 Relincho y galope S4.3 Sustitución: “Como taza”	S4.3 Sustitución: “Como coche”	S2.1 Cepillarse los dientes S4.1 Sustitución: “Como cepillo del pelo”. Cepillarse el pelo S4.2.1 Cepillar el pelo al otro S4.2.2 Cepillar el pelo al muñeco	S2.1 Comer S2.2 Dar de comer S4.3 Sustitución: “Como cepillo dental”	S4.3 Sustitución: “Como cepillo del pelo” S6 Indicar llama ausente	S2.1.0 Besar muñeco S2.1.1 Poner la gorra al muñeco S2.1.2 Ponerse la gorra del muñeco S2.2.0 Dar a besar el muñeco S2.2.1 Intentar poner la gorra al otro S2.2.2 Poner la gorra al otro S4.3 Sustitución: “Como teléfono” S5 Doble sustitución “Dar de beber al muñeco con el bote”	S2.1.1 Ponerse teléfono en el cuello S2.1.2 Ponerse teléfono en el oído S2.2 Poner teléfono en el oído del otro S3.1 Vocalizar al ponerse el teléfono en el oído S3.2 Hablar por teléfono S4.3 Sustitución: “Como trapo” S6 Contonearse S6 Dar <i>in absentia</i>

predominante de uso de los objetos por parte de los niños y (2) que los niños/as de esta edad aún no disponen de los conocimientos que les permitan usar los objetos de otra manera socialmente más elaborada.

Queda claro que los niños de 9 meses usan los objetos de manera no canónica, lo que nos permite afirmar, desde una interpretación semiótica, que la relación que une al *representamen* o signo con su objeto inmediato es icónica. Estos significados icónicos servirían de base a otros significados más elaborados.

Pero en las Tablas 6.1 y 6.3 también observamos que tanto en las secuencias de usos canónicos como en las de usos simbólicos los niños realizan más usos en el nivel de las premisas que de los usos no canónicos.

Nos parece que esta menor proporción de los usos no canónicos dentro de las secuencias canónicas y simbólicas necesitan una explicación, ya que algún lector se puede preguntar ¿cómo es posible que en el capítulo 5 el porcentaje del tiempo total que invierten los niños/as a los 9 meses en usar de manera no canónica los objetos es mayor y ahora resulta que las premisas están por encima de los usos no canónicos?, ¿por qué razón no se refleja este mayor porcentaje de usos no canónicos durante las secuencias canónicas y simbólicas en las proporciones de los niveles de uso?

La explicación a estos cuestionamientos va en dos sentidos: (1) nos estamos refiriendo a dos cosas distintas. Los porcentajes del capítulo 5 abarcan *todas* las secuencias no canónicas que ocurren durante los 10 minutos con todos los objetos, mientras que ahora, dentro de las secuencias canónicas y simbólicas, el porcentaje se obtiene de aquellos usos no canónicos del objeto y sólo de aquel objeto que se está utilizando de manera canónica o simbólica en esa secuencia, lo que significa que si en la secuencia canónica o simbólica el niño usa a la vez de manera no canónica otro de los objetos, mientras mira al adulto realizar la práctica canónica o simbólica, este uso no canónico no se registra porque no sucede con el *objeto implicado* en esa secuencia canónica o simbólica, (2) como los usos canónicos y simbólicos de los objetos que se presentan a los 9 meses son siempre responsabilidad e iniciativa del adulto, en muchas ocasiones ocurre que los niños se adentren al nivel de las premisas pero luego no mantengan su interés en el objeto por lo que tampoco lo usan de manera no canónica.

Retomando nuestro resumen, también en dos ocasiones, en las secuencias canónicas, los niños se adentren hasta el uso canónico del teléfono, lo que nos lleva a

preguntarnos y a explorar qué es lo que hace que los niños vayan más allá de los significados icónicos, de los usos indiferenciados de los objetos. Como los objetos no pueden mostrar por sí mismos sus modos de uso cultural, entonces el candidato que nos queda dentro de la tríada para que pueda enseñar al niño esos usos es el adulto.

El adulto emplea distintos tipos de signos para comunicarse con el niño acerca de los objetos. Estos mediadores comunicativos de uso tienen diferente grado de complejidad, lo que hace que algunos mediadores comunicativos sean comprendidos por el niño antes que otros, y en consecuencia el niño actúa de manera diferente dependiendo del tipo de mediador empleado por el adulto.

Mediadores comunicativos de uso de los objetos en las secuencias de usos canónicos y simbólicos

Los mediadores comunicativos de uso, como apuntábamos antes, son signos mediadores que el adulto emplea para comunicarse con el niño/a *acerca* del uso de los objetos, por lo que siempre nos hallamos en situaciones triádicas de *acción conjunta*. Los mediadores comunicativos del adulto que a continuación analizamos son los siguientes: Las *demostraciones distantes e inmediatas*, las *ostensiones* y los *gestos indiciales*. Como sabemos, las demostraciones distantes e inmediatas serán canónicas o simbólicas dependiendo del tipo de uso del objeto. Esto es, hablaremos de *demonstración distante canónica* cuando el adulto usa el objeto de manera canónica, i.e., se presenta a sí mismo como modelo, por ejemplo con la caja, al guardar los objetos dentro. En cambio si el adulto se sirve, dirige la mano del niño para que “sea él quien guarde el objeto”, hablamos de *demonstración inmediata canónica*. A continuación nos ocuparemos primero de las demostraciones distantes y después de las inmediatas.

#### *Demostraciones distantes canónicas*

La Tabla 6.5 contiene las demostraciones distantes canónicas que los adultos realizan con los objetos durante las secuencias de los usos canónicos, así como los efectos que producen en los niños. La función predominante de estas demostraciones distantes canónicas es la de mostrar cuál es la *función* del objeto, *cómo* utilizarlo.

Las tres primeras columnas de la Tabla 6.5 sirven para identificar a la diada, al objeto y a la secuencia, respectivamente, al igual que en las Tablas 6.1 y 6.3. En la cuarta columna indicamos las demostraciones distantes canónicas (DDC) y su frecuencia de aparición por secuencia. La quinta columna, L, indica la presencia o ausencia del lenguaje del adulto al realizarlas. En las columnas siguientes indicamos los cambios en las acciones de los niños mientras el adulto realiza la demostración distante o inmediatamente después, atendiendo a cuatro categorías: *atención*, *emoción*, *niveles de uso* de los objetos y las *vocalizaciones* por parte de los niños.

Los adultos realizan demostraciones distantes en 14 secuencias, lo que equivale al 82,35 % del total de las secuencias de los usos canónicos que estamos analizando (ver Tabla 6.5). Por lo tanto, los adultos recurren a las demostraciones distantes con mucha frecuencia cuando los niños tienen 9 meses de edad y todavía no usan los objetos de un modo convencional. En total, los adultos realizan 41 demostraciones distantes canónicas. Casi la mitad de ellas (veintitrés) con la caja, dieciséis con el teléfono y sólo una tanto con el bote como con el trapo. Veamos con detenimiento las características de las demostraciones distantes canónicas y las reacciones que provocan en los niños.

Cuando el adulto realiza una demostración distante, que constituye un modelo de uso del objeto, lo puede hacer de manera única o repetida. La Tabla 6.5 muestra que la frecuencia de las demostraciones distantes canónicas por secuencia va desde uno, por ejemplo en la secuencia 17 de Silvia con el bote, hasta nueve en la secuencia 6 de Guille con el teléfono. Se toma que lo hace de manera única cuando sólo lo hace una vez, aunque esta única vez sea de forma seriada, como es el caso de la secuencia 17 de Silvia con el bote.

Las demostraciones distantes del adulto son diferentes con cada uno de los objetos, como era de esperar, teniendo en cuenta que cada objeto presenta uno o varios usos convencionales específicos. Siguiendo con la descripción de la columna de las demostraciones distantes de la Tabla 6.5 vemos que la demostración distante del adulto con el bote es la de *presionar el dosificador*. Las de la caja son dos: *guardar objeto dentro* y *jalar el cordón*. En algunas secuencias el adulto realiza sólo una de estas acciones, pero también se dio el caso en que las realiza de manera conjunta dentro de una misma secuencia. La demostración distante del teléfono es *pulsar las teclas*, que a su vez tiene dos modalidades: pulsar la tecla *una sola vez* haciendo una pausa y la

segunda modalidad consiste en pulsar ya sea la misma tecla o varias teclas de *manera seriada* (en la tabla se indica con el dígito entre paréntesis). Por último, la acción que realizan con el trapo es *cubrir los objetos*.

Tabla 6.5

*Demostraciones distantes canónicas (DDC) del adulto a los 9 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	Sec.	DDC	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V	
					MA	MAA	MO							
Silvia	Bote	17	Presionar dosificador (6-7)			X	X		X					
Daniel	Caja	9	Guardar objeto	X		X								
		14	Jalar cordón	X		X								
		15	Guardar objeto	X		X								
Paula Sandra			Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto			X								
			Guardar objeto			X								
			Guardar objeto			X								
			Guardar objeto			X								
			Guardar objeto			X		X			P2			
			Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
		15	Jalar cordón	X		X								
		4	Guardar objeto	X		X								
Silvia			Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
			Cubrir objetos	X		X	X	X			P5			X
		15	Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
			Jalar cordón	X		X	X	X	X	P5				
		20	Jalar cordón	X		X	X	X	X	P5				
Daniel	Teléfono	6	Pulsar tecla (3)	X		X								
16		Pulsar tecla (2)	X	X	X		X							
Guille			Pulsar tecla	X		X								
			Pulsar tecla	X	X	X	X							
		6	Pulsar tecla	X		X								
			Pulsar tecla	X		X								
			Pulsar tecla	X		X								
		Pulsar tecla	X	X	X									
		Pulsar tecla	X		X	X								
		Pulsar tecla	X		X	X								
	Pulsar tecla	X		X	X									
	Pulsar tecla	X		X	X									
Paula		1	Pulsar tecla (6)	X		X								
Pedro			Pulsar tecla (5)	X		X								
		1	Pulsar tecla	X		X								
Paula	Trapo	17	Cubrir objetos	X	X		X			P5				
Totales		4	14	41	32	4	38	10	2	3	7	0	0	1

(#), indica que presiona el dosificador o pulsa la misma tecla ese número de veces o teclas distintas de manera continua, sin interrupción.

Con mucha frecuencia, en treinta y dos ocasiones (78,04 %), los adultos acompañan sus demostraciones distantes canónicas con lenguaje, por lo que el lenguaje del adulto es un mediador semiótico muy presente durante sus demostraciones distantes.

Ahora pasemos a la descripción de las reacciones que provocan las demostraciones distantes canónicas del adulto en los niños.

La acción del adulto sobre el objeto funciona como filtro selectivo para el niño, en el sentido de que resalta las partes del objeto que son significativas y pertinentes en relación con los usos respectivos. Hay una verdadera “puesta en evidencia” de los usos de los objetos. Los objetos “cobran vida” al ser usados.

Los niños miran la acción del adulto (MAA) en el 92,68 % de las demostraciones distantes canónicas, lo que representa un porcentaje muy alto. En cambio, miran el objeto (MO) en un porcentaje mucho menor, en el 24,39 % de las ocasiones y en uno más bajo miran al adulto (MA) al rostro, en el 9,75 % de las demostraciones distantes canónicas. Estos datos señalan la importancia que cobra en el niño la acción del adulto sobre los objetos en su totalidad, más que mirar el objeto o el rostro del adulto.

Por otro lado, los niños muestran signos de emoción en sólo dos de las demostraciones distantes canónicas de los adultos, lo que representa un 4,87 % de los casos.

Mientras el adulto realiza la demostración distante canónica o inmediatamente después, los niños usan los objetos de manera no canónica en el 7,31 % de los casos y se adentran en las premisas al uso canónico en el 17,07 % de las ocasiones. La caja es el objeto con el que se adentran más a este último tipo, yendo desde un mínimo de dirigir la mano hacia la acción del otro o hacia el objeto (P1) hasta un máximo de sacar el objeto de la caja (P5). En estos casos, las acciones del adulto producen el *efecto imán* (Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999) en los niños, llevándolos más allá del nivel de uso indiferenciado, icónico, del objeto para adentrarse en otro tipo de uso más complejo como lo es el de las premisas. El *efecto imán*, según estas autoras, consiste en que el niño/a se dirija hacia el lugar del objeto actuado por el adulto para incluirse en él en la medida de sus posibilidades

Los niños a los 9 meses en ningún caso se introducen en el nivel de los usos canónicos y simbólicos de los objetos mientras o después que el adulto hace una demostración distante canónica.

Por último, en la Tabla 6.5 vemos que Sandra es la única que acompaña con una vocalización sus acciones.

Las demostraciones distantes del adulto no pasan desapercibidas para los niños. Por un lado, miran dichas acciones del adulto y, por el otro, dirigen su acción hacia el objeto produciendo el *efecto imán*, principalmente hacia la caja, con el que el adulto realiza la demostración distante. Desde una interpretación semiótica, la relación que une al *representamen* con su objeto es de naturaleza indicial, esto es, el lugar en el que el adulto realiza la acción sobre el objeto se transforma para el niño en el lugar al que dirige su atención y acción. Este componente de dirección, de selección del lugar, es el que le da el carácter de signo indicial.

Para ilustrar lo que hemos venido diciendo mostraremos a continuación varias observaciones (6-13) de los usos canónicos de los objetos a los 9 meses.

En la Observación 6 el padre de Silvia sólo quiere mostrar el mecanismo del dosificador del bote, ya que sólo lo presiona y no hace ningún comentario. Por tal motivo consideramos que esta secuencia es de uso canónico.

*Observación 6.* Silvia 0;9,2 (secuencia 17, duración 10 seg.). Bote vacío. UC. Presionar dosificador.

Mientras N sostiene el bote con ambas manos enfrente de ella y lo mira, *A lo coge y presiona el dosificador varias veces (6-7) con el dedo índice*. En cuanto A coge el bote, N separa sus manos momentáneamente del bote para volverlo a coger con ambas manos, *sin dejar de mirar la acción de A*. Cuando A termina de presionar el dosificador, N mira el dosificador específicamente y lo manipula.

En esta secuencia vemos cómo el padre se introduce y actúa sobre el objeto que la niña mira y sostiene entre sus manos. La acción del padre se centra específicamente en el dosificador, es decir, en la parte más relevante para su uso convencional. Segmenta así a nivel espacial *esta* parte del objeto al usarlo, presionándolo varias veces. En este sentido el padre sólo hace una demostración del funcionamiento del dosificador. La niña por su parte sigue con atención la acción del padre y a continuación centra su atención y acción indicialmente en *esa* misma región del bote previamente usada por el padre, aunque el uso de la niña no alcanza ese nivel de complejidad puesto que no va más allá de los usos indiferenciados de los objetos.

En relación con la caja, primero mostraremos dos observaciones donde la caja se usa para guardar objetos (7 y 8), a continuación otras dos donde se muestra la función



del cordón atado a la caja (9 y 10) y finalmente, una más donde se conjugan ambas funciones, el guardar el objeto y jalar el cordón (11).

*Observación 7.* Daniel 0;9,0 (secuencia 9, duración 7 seg.). Caja. UC. Guardar objetos.

A muestra la cuchara a N diciendo “¿Y esto que tenemos aquí, qué es?” N mira la acción de A. Luego A coloca cerca de ella la caja, quedando apoyada una parte de la caja sobre los pies del muñeco, y dice “Mira”, *enseguida introduce la cuchara dentro de la caja. Quita el muñeco de debajo de la caja, dejándolo cerca de N sobre el piso, mientras le pide “Guárdalo tú ahí. Guárdalo”. N, que ha seguido con atención estas acciones de A, sólo se queda mirando el muñeco.*

*Observación 8.* Guille 0;9,0 (secuencia 15, duración 23 seg.). Caja. UC. Guardar objetos

N toca repetidamente, con su mano izquierda, el borde de uno de los costados de la caja moviéndola un poco de su sitio. A le pregunta “¿Metemos las cosas en la caja? Guille”, *vuelve a hacerle la misma pregunta “¿Metemos las cosas en la caja?” al mismo tiempo que coge la cuchara y la coloca dentro de la caja “Mira, la cuchara”. “El caballo” introduciéndolo en la caja. Luego introduce el bote, el teléfono, la piedra, el muñeco. N mira atentamente el actuar de A, ahora dirige la mano hacia el muñeco y lo toca y A dice “¿Ahora cómo lo sacamos? A ver”, mete el cepillo dental y comenta “Está todo ahí metido”. N mira el cordón que mantiene en su mano derecha, lo sacude y lo arroja sobre el piso y A continúa diciendo “¡Ah! no, ya falta... el pañuelo”, cubriendo los objetos que están dentro de la caja con el trapo. N mira la acción de A y luego coge el cordón de la caja y lo manipula.*

En la Observación 7, la madre, primero, se asegura de atraer la atención de Daniel con una ostensión y una vez que lo consigue, continúa con la práctica de guardar la cuchara dentro de la caja, realizando de esta manera una demostración distante de uso canónico de la caja, ya que las cajas se emplean para guardar cosas en su interior. Después le pide al niño que haga lo mismo con el muñeco, esto es, encadena la demostración distante canónica con la petición. Los mediadores comunicativos de uso del adulto destacan tanto el objeto que va a ser guardado como el objeto recipiente, en el que se guarda el objeto. Por su parte el niño mira el objeto y no hace ningún intento de querer guardarlo. Daniel definitivamente no atiende a la propuesta del adulto.

En la Observación 8 se usa la caja para guardar prácticamente todos los objetos que utilizamos en el presente estudio. Las demostraciones distantes de introducir los objetos en la caja uno tras otro, incide en fortalecer el uso de recipiente que se le está dando a la caja en esta secuencia. El niño es testigo de este uso pero aún no la utiliza de esta forma. Otra vez, el hecho de que el adulto y el niño actúen sobre el mismo objeto no significa ni que los tipos de uso sean idénticos ni que el objeto signifique lo mismo para cada uno de ellos. Para el adulto, suponemos que está muy claro que significa “objeto que se usa para guardar cosas”, mientras que para el niño aún no. Y cuando Guille se adentra de manera indicial en la práctica que el adulto acaba de realizar, al

dirigir su mano hacia el muñeco y tocarlo, el adulto trata de llevarlo más allá en su participación, incitándolo a sacar el objeto de la caja. Sin embargo, el niño se interesa más en la punta del cordón que en lo que la madre le propone.

Las dos siguientes observaciones (9 y 10) versan sobre el uso de jalar la caja con el cordón.

*Observación 9.* Silvia 0;9,2 (secuencia 20, duración 12 seg.). Caja. UC. Jalar cordón.

A dice “Mira” y empuja la caja alejándola de ellos. N mira la acción de A. Luego *A coge el cordón de la caja diciendo “Mira, mira, Silvia”, tensa el cordón de la caja y dice “Tira de él, tira, tira”, jala el cordón desplazando la caja hacia ellos despacio diciendo nuevamente “Tira, tira, tiraaa”. N intenta coger el cordón* mientras el padre lo jala pero cuando el padre deja de hacerlo mira al interior de la caja que ya está justo frente a ella y coge el mechero de su interior.

Nos parece claro que el padre intenta que la niña desplace la caja sirviéndose del cordón. En este sentido, el padre usa el cordón de acuerdo con la función que tiene al estar atado a la caja. Esta relación causal tan estrecha entre el cordón y la caja –jalar del cordón para desplazar la caja– que puede ser muy obvia para nosotros los adultos, no lo es para la niña, por lo que el padre segmenta su acción y realiza el uso del cordón de manera pausada como para “dar tiempo” a que la niña establezca esa relación que él ya conoce, acentuándose así la función ostensiva de la demostración. La niña se incluye en la práctica al mirar lo que hace el adulto y al intentar coger el cordón, pero no va más allá, porque aunque el cordón está cerca de ella no lo coge, sino que se interesa por uno de los objetos (el mechero) que está en el interior de la caja en ese momento.

*Observación 10.* Guille 0;9,0 (secuencia 14, duración 25 seg.). Caja UC. Jalar cordón.

A dice “Mira para qué sirve”, jalando el cordón de la caja desplazándola lentamente, “Mira cómo se mueve la caja. ¡Ay vooooa!” N mira la acción de A. A continúa jalando el cordón y repite “¡Ay vooooa!”. Después deja la caja encima de las piernas de N y le dice “Toma la caja”. N mira la caja, la pone sobre el piso y la empuja con la mano izquierda inclinándose, ya que en la mano derecha mantiene el cordón. Al momento de inclinarse para desplazar la caja, lleva la mano derecha hacia la caja y se encuentra con el cordón, luego mira el cordón e intenta dos veces coger el extremo del cordón con la mano izquierda, mientras A le pregunta “¿Y eso?, ¿De dónde sale eso?” N sacude el cordón tres veces y A acompaña esta acción de N con “Toma, toma, toma”. Enseguida N mira la caja y la empuja nuevamente con la mano izquierda inclinándose y A le pregunta “¿A dónde te vas?” Después N deja de empujar la caja y mira en diferentes direcciones.

En esta secuencia, de nuevo vemos que la demostración del uso del cordón por parte de la madre es lenta, pausada, e insistimos que probablemente se debe a que el adulto considera que el niño requiere de tiempo para poder establecer la relación causal entre jalar el cordón y desplazar la caja. Además, la madre acompaña la demostración

de para qué sirve el cordón de la caja con exclamaciones que podrían hacer más atractivo este desplazamiento de la caja al niño. Lo que hace la madre llama la atención del niño y él empieza a desplazar la caja, no tirando del cordón sino empujándola, por lo que el niño se centra más en el movimiento de la caja en sí y no en el uso del cordón, como si fueran dos cosas independientes, sin relación entre sí. El hecho de que el niño use el cordón de manera indiferenciada, apunta en esa dirección. El cordón no es por tanto aún signo de su uso relacionado con el desplazamiento de la caja para el niño.

Cerraremos las observaciones de los usos canónicos de la caja con una secuencia en la que el adulto hace demostraciones distantes canónicas conjugando ambos usos: guarda los objetos en la caja y la desplaza jalando el cordón.

*Observación 11.* Silvia 0;9,2 (secuencia 15, duración 16 seg.). Caja. UC. Guardar objetos y jalar cordón.

N está manipulando el cordón de la caja y A dice “Mira. Puedes meter ahí todo”, poniendo dentro de la caja el bote y luego el mechero. N deja de manipular el cordón y mira lo que hace A. Después A dice “Y tiras de la caja. Mira, Silvia. Tiras de la caja”, jalando el cordón de izquierda a derecha y por lo tanto desplazando la caja en esa dirección. N sigue mirando las acciones de A. Una vez que A deja de jalar el cordón, N mira nuevamente el cordón y lo manipula.

Otra vez, en esta secuencia, vemos cómo el adulto realiza su práctica aprovechando aquellos objetos que le interesan a la niña en *ese* momento. La niña hace usos no canónicos del cordón de la caja, mientras que el adulto realiza las demostraciones de guardar los objetos y luego de jalar el cordón, por lo que pese a que ambos sujetos actúan sobre el mismo objeto, los usos de cada uno de ellos están muy distantes entre sí. El adulto en todo momento trata de llevar a la niña a estos usos canónicos del objeto.

El común denominador de estas tres últimas observaciones (9-11) sobre el uso de jalar el cordón es que los niños no ven la relación causal que puede establecerse entre jalar el cordón anudado *para* desplazar la caja. El cordón no es una herramienta cuyo uso sea conocido. No es un medio (tensarlo) para llegar a un fin (desplazar la caja). El cordón servirá para mover la caja en la medida que los niños, por un lado, perciban la caja y el cordón como una unidad perceptiva y, por otro lado, cuando le atribuyan ese uso. Circunstancias que aún parecen lejanas en los niños. Los niños no comprenden la totalidad del uso posible articulando las distintas partes del objeto complejo. Más bien

comprenden cada una de las partes aisladamente (no hay asimilación recíproca de esquemas, como hubiera dicho Piaget).

En conjunto estas cinco observaciones sobre los usos canónicos de la caja ilustran el nivel alcanzado por el niño/a y las formas en la que los adultos tratan de llevarlos a los usos canónicos de la misma.

Como se veía en la Tabla 6.5, el teléfono también fue usado de manera canónica por las diadas. En este caso, los adultos destacan cómo pulsar las teclas del teléfono o el para qué sirven durante la secuencias, por lo que decidimos clasificarlas dentro de las secuencias de los usos canónicos. He aquí un ejemplo de estos usos.

*Observación 12.* Guille 0;9,0 (secuencia 6, duración 64 seg.). Teléfono. UC. Pulsar teclas.

*A le quita el teléfono a N y lo mantiene enfrente de éste mientras dice “A ver, dale tú, dale tú, aquí”, pulsa una tecla, después de una pequeña pausa pulsa otra tecla y exclama “¡Aaah!” mirando al rostro a N, luego pulsa otras dos teclas más haciendo una pequeña pausa entre ellas. N mira atentamente la acción de A desde el inicio. Después de pulsar la última tecla, A busca la mirada de N y N también mira al rostro a A dirigiendo la mano hacia el teléfono, A dice “Toma” dejando el teléfono en la mano de N. N lo coge y lo mira. A le pregunta “¿Para qué sirve eso, Guille?, ¿tú sabes para qué sirve?”, N en tanto manipula el teléfono cambiándolo de una mano a otra, A continúa diciendo “¿eh? A ver, déjame probar a mí” y dirige la mano hacia el teléfono, luego la deja tendida con la palma hacia arriba. N mira al rostro a A, mira el gesto de petición y mira el teléfono, que se lo cambia de mano. A sigue “¿No me dejas probar a mí?”. N sacude el teléfono dos veces y A continúa “¿Sí? No suena. No suena” con cada sacudida del teléfono, después N deja caer el teléfono. A y N simultáneamente levantan el teléfono pero N enseguida lo suelta, mientras A sigue diciendo “Suena si le das. Mira, aquí”, pulsa una tecla (se escuchan algunos sonidos, una melodía y una voz diciendo gracias) y mantiene el teléfono frente a N. N mira la acción de A, se queda quieto mirando el teléfono que sigue reproduciendo los sonidos. Al terminar los sonidos A dice “¡Toma yaaaaa!”, vuelve a pulsar nuevamente la misma tecla y continúa manteniendo el teléfono enfrente de N, quien sigue quieto y atento al teléfono. Cuando terminan los sonidos y la melodía A dice “¡Ayy cuaaa!”, entonces N coge el teléfono, lo mira. A insiste “Dale tú, dale tú” y pulsa una tecla. N sigue sosteniendo el teléfono y mirándolo, luego lo deja caer, lo levanta y lo lanza hacia arriba y al chocar contra el piso, A dice “Toomaaa”. Enseguida tanto A como N lo cogen aunque N lo suelta inmediatamente, A lo sostiene frente a N y dice “Pero bueno, así no se tratan los móviles”, pulsa una tecla, luego otra más. N mira la acción de A y después mira otros objetos.*

La madre incita a Guille a que pulse las teclas durante la secuencia. Su intención es que se dé cuenta que sólo cuando se pulsan las teclas el teléfono suena y que aprenda a hacerlo. Para ello, le pide que lo haga y se lo demuestra pulsando ella misma las teclas. Al pulsarlas de manera pausada segmenta su acción en unidades significativas, lo que permite que el niño pueda seguir el actuar del adulto. El niño se queda absorto ante la acción del adulto, y cuando consigue tener él mismo el teléfono porque se lo dan o él mismo lo coge, lo usa de manera no canónica, ya sea manipulándolo, sacudiéndolo o arrojándolo. Al momento de sacudirlo, la madre interpreta esta acción como que el niño

persigue hacer sonar el teléfono, lo que confirma que el niño está lejos de usar ese teléfono de manera canónica, esto es, si su intención es producir el sonido que se escucha cuando se pulsan las teclas, la estrategia de sacudirlo no es la más adecuada para lograr ese objetivo con este objeto, tal como la madre se lo hace saber.

Concluiremos esta sección dedicada a las demostraciones distantes de los usos canónicos de los adultos con una observación del trapo, en la que se produce un uso canónico al cubrir otro objeto.

*Observación 13.* Paula 0;8,28 (secuencia 17, duración 9 seg.). Trapo. UC. Tapar un objeto.

A coge el trapo. *N* está mirando el teléfono, lo toca vocalizando “ee” y luego mira al rostro a *A*. *A* le pregunta “¿Qué, lo tapamos, al móvil?, cubre el teléfono con el trapo junto con la mano de *N*. *N* mira el trapo y saca su mano de debajo del mismo. *A* sigue diciendo “Búscale, ¿dónde está? *N* mira el cepillo. “¿Dónde está el móvil? Búscalo” insiste *A*. *N* coge el cepillo con la mano izquierda. “Oye, busca el móvil”, *N* quita el trapo con la otra mano descubriendo el teléfono y lo mira, “Claro, búscalo, búscalo, ¿dónde está?, *N* coge el teléfono y *A* dice “¡Uuuuuyy qué bieeeeeen! Ratita lo ha encontrado” en tanto *N* sigue mirando y sosteniendo el teléfono.

En esta secuencia se conjugan los intereses de las participantes. Al inicio de la secuencia observamos que la madre está interesada en el trapo, en cambio Paula, en el teléfono. Aunque lo retomaremos más adelante, no queremos dejar de hacer notar que en el inicio de esta observación la niña demanda la atención de su madre sobre el objeto indicándolo y vocalizando al mismo tiempo que la mira. La madre capitaliza el interés de la niña y esconde el teléfono con el trapo, luego la incita a que lo busque. Paula, aunque momentáneamente se interesa en el cepillo, se adentra en la nueva práctica propuesta por su madre, ya que encuentra el objeto escondido (teléfono) quitando el trapo que lo cubría. Sin embargo, no tenemos elementos para valorar si la niña es capaz o no de usar el trapo para cubrir las cosas.

#### *Demostraciones inmediatas canónicas*

La Tabla 6.6 muestra en detalle lo que sucede cuando el adulto realiza una demostración inmediata canónica (DIC). Para la elaboración de esta tabla usamos los mismos criterios de la tabla anterior.

Los adultos realizan demostraciones inmediatas canónicas en cinco secuencias: dos con el teléfono y tres con el trapo. El porcentaje de estas acciones de los adultos

representa el 29, 41 % del total de las secuencias de los usos canónicos. Este porcentaje está muy por debajo de la mitad del porcentaje de las demostraciones distantes, previamente descritas, lo cual significa que a los 9 meses, el adulto se presenta a sí mismo como modelo con mucha más frecuencia de lo que introduce directamente al niño a través de las demostraciones inmediatas. No obstante, ese 29,41 % es acción conjunta adulto – niño/a y no deja de tener su interés si consideramos que en los diseños experimentales con los bebés raramente aparecen estas situaciones.

Al igual que en las demostraciones distantes, las demostraciones inmediatas que realiza el adulto con el teléfono consisten en pulsar las teclas. Lo mismo ocurre con el trapo. La acción es cubrir. En las demostraciones distantes cubre los objetos y ahora en las demostraciones inmediatas cubre el rostro del niño. Al cubrir el rostro del niño lo hacen de dos maneras: enmarcándolo en el cucú-tras o sin enmarcarlo exactamente en este juego, pero escondiendo detrás el rostro del niño.

Una vez más, el adulto acompaña con el lenguaje casi todas las demostraciones inmediatas canónicas, excepto en un caso.

Tabla 6.6

*Demostraciones inmediatas canónicas (DIC) del adulto a los 9 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DIC	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Daniel Pedro	Teléfono	6 1	Pulsar tecla Pulsar tecla Pulsar tecla Pulsar tecla Pulsar tecla	X X X X X	X	X X X X X	X		X	P3	C2 C2 C2 C2		X
Guille Pedro Sandra	Trapo	4 11 1	Cubrir rostro del otro Cubrir rostro del otro Cucú-tras rostro del otro Cucú-tras rostro del otro Cubrir rostro del otro	X X X X X						P4 P4 P3 P4 P4			X
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

A diferencia de lo que ocurre con las demostraciones distantes canónicas, los adultos introducen a los niños en niveles más altos de los usos de los objetos, como son el nivel de las premisas al uso canónico y el nivel de los usos canónicos, con las demostraciones inmediatas, aún a pesar de ellos mismos. En el 60 % de los casos, los niños llegan al nivel de las premisas al uso canónico y en el 50 % al de los usos

canónicos. Tanto Daniel como Pedro alcanzan el nivel de los usos canónicos del teléfono cuando su madre pulsa la tecla sirviéndose de sus dedos. Pero el uso que le dan los niños al teléfono por sí mismos no sobrepasa el nivel de usos no canónicos. En el caso de Daniel cuando coge el teléfono, sí se introduce en cierto nivel de uso indicial, pero luego lo usa de manera indiferenciada. En cuanto al trapo, el niño es “invadido” por la acción del adulto al cubrir su rostro. Guille, Pedro y Sandra reaccionan apartando el trapo de su rostro. Ningún niño usa el trapo para taparse él mismo o tapar al adulto.

En la siguiente observación (14) la madre hace demostraciones del uso del teléfono pulsando las teclas. En una ocasión con una demostración distante y en otras cuatro ocasiones con demostraciones inmediatas sirviéndose del dedo del niño. Veámoslo.

*Observación 14.* Pedro 0;9,0 (secuencia 1, duración 26 seg.). Teléfono. UC. Pulsar teclas.

A dice “No, no, pero no, no es para chuparle” mientras le saca el teléfono a N de la boca y se lo quita, A sigue diciendo “Si es que todo... todo lo chupa” (como dirigiéndose al observador), *sostiene el teléfono frente a N y pulsa una tecla. N mira la acción de A. Después dice “Toma, mira, mira”, coge la mano de N y la lleva hacia el teléfono, luego con el dedo índice de N pulsa una tecla y exclama “¡Uuyy!”*, pausa, *enseguida pulsa otras tres teclas de la misma manera que la anterior y exclama en cada ocasión “¡Uuyy!”*, “¡Haalaaa!”, “¡Uuuuu”. N no aparta su vista del teléfono. Luego A le ofrece el teléfono “Toma, cógelo tú. Toma”, llevando la mano de N hacia el teléfono para que lo coja, y una vez que lo tiene N, A se lo deja y repite “Toma. A ver, a ver”. N sigue con la mirada en el teléfono, lo coge con ambas manos y después mira otros objetos.

El adulto convierte en hecho sorprendente cada vez que pulsa la tecla con el dedo del niño. Otra vez nos encontramos con esta estrategia del adulto para hacer más interesante el evento al niño. Pero además, el niño es “invadido” y llevado al uso canónico del teléfono por el adulto; éste lo introduce en este tipo de uso. La fuerte presencia del adulto no sólo la observamos en el uso canónico sino también en la ostensión inmediata al ofrecer el teléfono.

Asimismo, como en secuencias anteriores también observamos aquí que el adulto pulsa las teclas de manera pausada, discretizando y segmentando su propia acción conjunta, lo que le facilita al niño poder extraer las claves significativas de lo que está sucediendo, y que puede estar en la base de lo que luego van a convertirse en gestos privados como instrumentos de autorregulación (Rodríguez y Palacios, 2007; Rodríguez, Basilio y Palacios, *en prep.*).

Por último, queremos resaltar que dentro del complejo mundo de los usos de los objetos cabe tanto lo que se debe hacer como lo que no se debe hacer, o aquello que “a partir de cierta edad ya no se ha de hacer más”, si tenemos en cuenta que los niños comienzan prácticamente siempre usando los objetos de formas no convencionales. Para la madre de este niño está muy claro que a los 9 meses el uso del teléfono no es chuparlo, sino pulsar las teclas, por lo que reprueba en el niño lo que no se debe hacer sirviéndose de los mediadores semióticos pertinentes y lo lleva a lo que se debe.

En el ejemplo que viene enseguida, el adulto también recurre a las demostraciones inmediatas, pero ahora con el otro objeto que las diadas usaron de manera canónica cuando los niños/as tenían 9 meses. En esta secuencia del trapo la madre juega al cucú-tras con su hijo. En este juego apreciamos la alternancia característica de cubrir y descubrir el rostro del niño. La madre acompaña el cubrirle el rostro con “cucú” y al descubrirlo con “tras”. Siempre en ese orden.

*Observación 15.* Pedro 0;9,0 (secuencia 11, duración 8 seg.). Trapo. UC. Cucú-tras.

N está acostado boca arriba. A coge el trapo y dice “Mira, Pedro”, luego, cubriendo el rostro de N “Cucuuuuuuuu”. N coge el trapo, y A, destapándole el rostro, “Traaaassss”, entonces N mira al rostro a A. Después A le dice “Hazlo tú, venga. Cucuuuuuu” cubriendo nuevamente con el trapo el rostro de N. N retira el trapo de su rostro y A lo acompaña diciendo “Traaaassss”.

Para Bruner (1990/1983), que está interesado en el lenguaje, el juego del cucú-tras es uno de los juegos que ofrecen las primeras ocasiones para el uso sistemático del lenguaje del niño con el adulto. Desde su mirada lingüística, analiza el “formato” de este juego planteando que tiene una “estructura profunda” y una “estructura superficial”. La estructura profunda es la desaparición y reaparición, mientras que la estructura superficial la constituyen las variaciones que se le pueden imprimir al juego. De tal forma que para Bruner el “formato” del cucú-tras sea casi “tipo-lenguaje” (p. 47). Sin embargo, sin quitarle toda la riqueza que conlleva su concepción de los formatos y sin desconocer que el lenguaje es el sistema semiótico más importante, nos parece que este tipo de análisis deja de lado el objeto, lo ignora. En la Observación 15 el objeto tiene su espacio, va por delante; gracias a que está presente entre los objetos, la madre lo usa para jugar al cucú-tras, por tal motivo este juego ofrece la ocasión para el uso



sistemático de este objeto. Lo usa sistemáticamente para cubrir el rostro del niño porque “los trapos sirven para cubrir”. No es solamente el lenguaje, es el uso del objeto acompañado con lenguaje los que configuran este juego. Además, este juego, al igual que cualquier otro juego, tiene sus propias reglas culturalmente organizadas.

### *Ostensiones*

Para continuar nuestra búsqueda de los indicios que nos permitan comprender qué hace que los niños vayan más allá del uso no canónico de los objetos a los 9 meses, nos toca ahora ver qué es lo que ocurre cuando el adulto produce otro tipo de mediador comunicativo; de manera específica nos interesa conocer qué ocurre cuando el adulto le tiende el objeto al niño realizando así una *ostensión*.

Describiremos por separado lo que sucede con dos modalidades de las ostensiones. Una de ellas ocurre cuando el adulto le *muestra* el objeto al niño y la segunda cuando el adulto tiene la intención de *ofrecer* o darle el objeto al niño.

#### 1. Ostensiones de mostrar

El adulto utiliza la ostensión de mostrar el objeto para atraer la atención del niño sobre lo mostrado, y una vez que es captada la atención del niño sobre el objeto mostrado, el adulto continúa con la práctica. Vimos un claro ejemplo de ostensión del objeto en la Observación 7, cuando el adulto inicia la secuencia realizando una ostensión de la cuchara, antes de continuar con la práctica, en este caso, de guardarla en la caja. La Tabla 6.7 contiene la información sobre las ostensiones del adulto y lo que provocan en el niño. Esta tabla tiene la misma estructura que las dos inmediatas anteriores.

Los adultos no recurren a este tipo de mediador semiótico con mucha frecuencia. Lo hicieron en cuatro de las 17 secuencias de los usos canónicos, lo que equivale al 23,52 % del total. Los adultos realizaron siete ostensiones de mostrar, una con la caja y seis con el teléfono. Seis de estas siete ostensiones son acompañadas con lenguaje, por lo que el lenguaje también es un mediador importante cuando los adultos muestran ostensivamente los objetos.

Tabla 6.7

*Ostensiones de mostrar del adulto a los 9 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos canónicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Mostrar	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Daniel	Caja	9	X	X		X							
Daniel Guille	Teléfono	16 6	X	X		X							
			X	X		X							
			X	X		X	X		X	P3			
Paula		1	X	X		X							
			X	X		X							
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>6</b>		<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

En el 100 % de las ostensiones, los niños miran la acción del adulto, por lo que las ostensiones del adulto son signos muy efectivos para atraer la mirada del niño. Y una vez más, como ocurría con las demostraciones distantes, resalta el hecho de que el niño mira con más frecuencia la acción del adulto que al rostro del adulto. Sin embargo, sólo en una de las ostensiones del teléfono, Guille se introduce en el nivel P3 de las premisas al uso canónico, es decir, que coge el teléfono que previamente el adulto le ha mostrado para luego usarlo de manera no canónica.

## 2. Ostensiones de ofrecer

La ostensión de ofrecer o dar el objeto al niño está doblemente orientada: (1) el adulto intenta que el niño *mire* el objeto y lo *coja* para que después (2) *haga* algo con él.

Los adultos realizan ostensiones de ofrecer en seis de las 17 secuencias de los usos canónicos (ver Tabla 6.8), por lo que su porcentaje alcanza el 35,29 % del total de las secuencias de los usos canónicos; porcentaje que se ubica ligeramente por arriba de las ostensiones de mostrar.

Durante las seis secuencias, los adultos presentan ocho ostensiones cuya función es la de ofrecerle el objeto a los niños. De estas ocho, una ocurre con la caja y las otras siete con el teléfono, por lo que, al igual que con las ostensiones de mostrar, la mayoría ocurre con el teléfono. Además, queremos hacer notar que en tres de estas ocho ostensiones, los adultos ofrecen el objeto al niño dejándoselo encima de su cuerpo o directamente en la mano, por lo que realizan una ostensión de ofrecer inmediata (OOI) realizando así el “carácter ostensivo” de la ostensión. En la columna OOI de la Tabla 6.8 vemos que lo hace la madre de Guille en la secuencia 14 de la caja y en la secuencia 6

del teléfono (véase Observaciones 10 y 12 respectivamente), y también lo hace la madre de Pedro en la secuencia 1 del teléfono (Observación 13).

Tabla 6.8

*Ostensiones de ofrecer del adulto a los 9 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos canónicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
						MA	MAA	MO						
Guille	Caja	14	X	X	X		X	X		X	P4			
Daniel	Teléfono	6	X		X		X							
		16	X		X		X							
Guille Paula			X		X		X	X		X	P3			X
		6	X	X	X	X	X	X		X	P3			
		1	X	X	X	X	X							
Pedro			X		X		X		X	X	P2			X
		1	X	X	X		X			X	P3			
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

Por último, el adulto acompaña con lenguaje todas las ostensiones de ofrecer a los 9 meses.

Los niños miran todas las ostensiones de ofrecer que realiza el adulto, lo que significa que como mediador semiótico de uso también es muy efectivo para que el niño centre su atención en el objeto seleccionado por el adulto. Además, a diferencia de las ostensiones de mostrar, los niños miran al adulto en dos de los ocho casos y el objeto en tres de las ocho ostensiones de ofrecer. Asimismo, el adulto consigue que el niño se adentre en ciertos niveles de los usos de las premisas al uso canónico de los objetos. Es lo que ocurre en cinco ocasiones de las ocho ostensiones de ofrecer. En una de ellas al nivel de tocar el objeto (P2), en tres al de coger el objeto (P3) y en la otra al de empujar el objeto (P4). En todas las ocasiones, una vez que los niños se han introducido en las premisas, usan los objetos de manera no canónica y en ningún caso se adentran en los usos canónicos o simbólicos de más alto nivel semiótico.

Resumiendo, los mediadores semióticos más usados por el adulto en las secuencias de los usos canónicos de los objetos son las demostraciones, seguido por las ostensiones. En estas secuencias, el adulto no recurre a los gestos indiciales que precisarían inferencias de nivel más alto. El adulto demuestra el uso del objeto en mayor

proporción e implica al niño en el uso del mismo como métodos para transmitirle dicho uso.

El común denominador que provocan las demostraciones y las ostensiones en los niños es mirar la acción del adulto sobre el objeto, por lo que podemos afirmar con contundencia que las acciones del adulto se convierten en poderosos “imanes” para los niños, actúan como verdaderos focos que captan su atención. Ahora bien, si comparamos el grado de eficacia de cada una de las demostraciones y de las ostensiones con relación al uso del objeto que provocan en los niños encontramos lo siguiente:

1) los niños se introducen en las premisas al uso canónico con más frecuencia después de una demostración inmediata y de una ostensión de ofrecer que después de una demostración distante o de una ostensión de mostrar.

2) los niños alcanzan los usos convencionales sólo después de las demostraciones inmediatas, es decir, que a los 9 meses los niños y las niñas realizan las prácticas canónicas sólo si el adulto los introduce directamente en ellas. Es más bien un “llevar” al niño al uso canónico del objeto. Por lo que las acciones en las que el adulto implica más al niño son las más eficaces para que los niños vayan más allá de los usos no canónicos, aunque una vez que los niños están solos con el objeto nunca los usan de modo convencional, es decir, que a los 9 meses nunca imitan las prácticas canónicas de los adultos.

Los datos también nos muestran que la interacción entre el adulto y el niño es distinta con cada uno de los objetos. Con el teléfono las demostraciones distantes e inmediatas y las ostensiones de mostrar y ofrecer tienen una gran importancia para la realización de la tarea. En cambio, con la caja las demostraciones distantes son las que tienen más importancia, mientras que con el trapo, las de mayor importancia son las demostraciones inmediatas, lo que nos confirma que la díada se comunica de forma distinta dependiendo del objeto, dado que los mediadores semióticos que emplea el adulto para comunicarse con los niños son de naturaleza diferente en función del objeto.

Resultados similares han sido referidos en investigaciones previas (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999) sobre la construcción de los usos canónicos en niños/as de 7 meses. También en estos trabajos los adultos recurren con mayor frecuencia a las demostraciones distantes de los usos canónicos que a las demostraciones inmediatas. Sin embargo, los niños se adentran en

un mayor porcentaje a las premisas de los usos canónicos con las demostraciones inmediatas. Asimismo, los niños referidos por estas autoras a los 7 meses sólo se introducen, como aquí a los 9 meses, en los usos canónicos de los objetos con las demostraciones inmediatas porque el adulto les guía directamente.

Ahora analizaremos la articulación de los mediadores comunicativos de uso del adulto en las secuencias de los usos simbólicos con los efectos que provocan en los niños. Seguiremos el mismo orden que con las secuencias de los usos canónicos.

#### *Demostraciones distantes simbólicas*

En la Tabla 6.9 pueden verse las demostraciones distantes simbólicas (DDS) del adulto y lo que los niños y las niñas hacen ante ellas.

Los adultos realizan con mucha frecuencia demostraciones distantes simbólicas cuando los niños tienen 9 meses de edad y todavía no realizan ni usos canónicos, como acabamos de ver, ni usos simbólicos por sí mismos. Los adultos hacen demostraciones distantes simbólicas en dieciséis de las 17 secuencias de usos simbólicos, lo que representa el 94,12 %. Dentro de estas secuencias realizan treinta demostraciones distantes simbólicas en total. La mitad de ellas con el muñeco y la otra mitad repartida de la siguiente manera: ocho con el caballo, tres con la caja, dos con el bote y, por último, dos con el teléfono.

El adulto usa simbólicamente el objeto de manera única o repetida, por lo que la frecuencia de las demostraciones distantes simbólicas por secuencia va desde uno (Guille secuencia 9 con el caballo) hasta seis (Sandra secuencia 16 con el muñeco).

Los usos simbólicos que el adulto realiza varían de acuerdo con el objeto. La madre de Daniel usa el bote para “sacar jabón”, simulando que está lleno. A los objetos inanimados como son el caballo y el muñeco les atribuyen propiedades de animados, esto es, a uno lo tratan como si fuera un caballo que “relincha”, “galopa” y es “montado por el muñeco” y al otro como si fuera un personaje que “habla”, “duerme”, “viste gorra” y se le “hacen cariños”. Además, la madre de Daniel usa la gorra del muñeco para “vestirla” ella misma. A la caja la convierten en “coche” y, por último, la madre de Guille usa el teléfono móvil de juguete para “hablar” con alguien más.

En cinco ocasiones el adulto enriquece el uso simbólico del objeto con sonidos onomatopéyicos (s) mientras realiza las demostraciones distantes simbólicas con

algunos objetos, tal como indicamos en la Tabla 6.9. En una ocasión simula el sonido que se produce al salir el jabón del bote, en otra el sonido del galope del caballo y en las otras tres el sonido motorizado del automóvil.

Tabla 6.9

*Demostraciones distantes simbólicas (DDS) del adulto a los 9 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DDS	L	Atención			Emo	UNC	PUS	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Daniel	Bote	15	Sacar jabón Sacar jabón (s)	X X		X X	X		X	P3			
Guille	Caballo	2	Relincho		X								
			Relincho										
		9	Galope y relincho (s)			X							
Sandra		6	Montar muñeco	X		X							
			Galope con muñeco montado	X		X	X	X	X	P3			X
Silvia		13	Montar muñeco	X		X	X	X		P1			
		29	Montar muñeco			X	X		X				
			Montar muñeco			X	X		X				
Daniel	Caja	10	Coche (s)	X		X	X			P3			
		23	Coche (s)		X	X							
			Coche y pasear muñeco (s)	X		X				P3			
Daniel	Muñeco	2	Personaje que habla	X		X							
			Personaje que habla	X	X	X							
			Personaje que habla	X		X							
			Personaje que habla	X		X							
		12	Personaje que habla	X		X							
		18	Ponerse la gorra	X		X							
		10	Personaje que viste gorra	X		X							
Paula		2	Personaje que va a dormir	X		X	X			P5			
Sandra		16	Personaje al que se acaricia	X		X							
			Personaje al que se acaricia	X		X		X					X
			Personaje al que se acaricia	X		X		X					
			Personaje que habla	X		X							
			Personaje que habla	X		X		X					X
			Personaje que habla	X		X	X	X	X	P3			X
		18	Personaje que viste gorra	X		X	X			P5			X
Guille	Teléfono	7	Pulsa teclas y habla	X		X							
			Habla	X		X							
<b>Totales</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>30</b>	<b>23</b>	<b>3</b>	<b>28</b>	<b>9</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

(s), el adulto acompaña el uso simbólico con sonidos onomatopéyicos.

Para terminar con las características de las demostraciones distantes simbólicas de los adultos sólo añadiremos que con bastante frecuencia, en el 76,67 % de los casos, las acompañan con lenguaje.

¿Qué provocan estas demostraciones distantes simbólicas del adulto en los niños/as a los 9 meses? Lo más llamativo en la Tabla 6.9 es que los niños miran la acción del adulto en una proporción muy alta, en veintiocho de las treinta demostraciones distantes simbólicas, lo que equivale al 93,33 % del total. En cambio, miran el objeto en una proporción más baja, en el 30,00 % de los casos y miran al

adulto al rostro sólo en un 10,00 %. Estos datos indican que los niños manifiestan interés en lo que hace el adulto con el objeto aunque no se trate de prácticas canónicas sino simbólicas.

Otro de los indicios del interés que muestran los niños ante los usos simbólicos de los objetos son los signos que expresan emoción (sonreír y reír), estando presentes en el 20 % de los casos.

El nivel de los usos de los objetos más alto alcanzado por los niños mientras o inmediatamente después de que el adulto realice una demostración distante simbólica es el de las premisas al uso simbólico; nunca se introducen en los usos canónicos o simbólicos de los objetos. En cambio, sí realizan usos no canónicos con ellos. La proporción de los usos no canónicos alcanza el 16,67 % y la de las premisas el 26,67 %. Ahora bien, sin tener en cuenta el objeto, el nivel más frecuente de las premisas que presentan los niños durante las demostraciones distantes simbólicas es el P3, coger el objeto, aunque el nivel más alto (P5) de quitarle la gorra al muñeco lo encontramos en las secuencias del muñeco y el más bajo (P1), dirigir las manos hacia la acción del otro, con el caballo.

Por último, la Tabla 6.9 nos muestra que una de las niñas, Sandra, vocalizó en cuatro ocasiones (13,33 %) ante las demostraciones distantes simbólicas del adulto; una de ellas ante el uso simbólico del caballo y las otras tres ante los usos simbólicos del muñeco.

Al comparar las reacciones de los niños/as ante las demostraciones distantes canónicas (Tabla 6.5) y simbólicas (Tabla 6.9) encontramos que los porcentajes de algunas categorías e indicadores ahora con las producciones simbólicas están por arriba de los porcentajes de los usos canónicos, lo que indica que los niños/as se comportan de manera diferente ante los usos simbólicos y canónicos de los objetos que realiza el adulto. Durante las demostraciones distantes simbólicas en una proporción medianamente mayor usan los objetos de manera no canónica (16,67 % vs 7,32 %) y se introducen en las premisas (26,67 % vs 17,07 %) y en una proporción mucho mayor manifiestan signos de emoción (20,00 % vs 4,88 %) y vocalizan (13,33 % vs 2,44 %).

Es hora de que ilustremos con algunas observaciones cómo sucede lo que venimos diciendo.

Contamos con una secuencia de usos simbólicos del bote a los 9 meses. En esta observación podemos apreciar cómo el adulto intenta introducir al niño en el uso simbólico de “sacar el jabón” del bote vacío. De hecho, la madre alude expresamente a este tipo de producto que está ausente en el interior del bote.

*Observación 16.* Daniel 0;9,0 (secuencia 15, duración 35 seg.). Bote vacío. US. Sacar jabón.

*A coge el bote, lo coloca sobre el piso y dice “¿Y esto? Mira”, presiona el dosificador ocho veces diciendo “Mira lo que hace el bote”. N, que mantiene la cuchara que previamente estaba chupando/mordiendo en la mano derecha, mira la acción de A. Cuando A termina, N dirige su mano izquierda para coger el bote, suelta la cuchara y A le dice “Pa’ sacar el jabón, ¿verdad que sí?”. N tumba el bote, lo sigue mirando, pone su mano derecha sobre él, se acerca hacia el bote y A dice “Uuuuyyy uuyy uuuuyyy”, luego N coge el bote y A le dice “Ahí está el jabón pa’ que se bañe mi chiquito” pero N comienza a chupar/morder el dosificador del bote y después se lo saca de la boca. A coge el bote de las manos de N diciendo “Mira”, se lo quita, lo coloca sobre el piso mientras dice “Claro, mira, de aquí. Aprieta tú cariño”, bombea el dosificador siete veces y en las cuatro últimas acompaña esta acción con el sonido “pshi, pshi, pshi, pshi” y enseguida ofrece el bote a N. N mira la acción de A, coge el bote por el dosificador y A le dice “Y sale jabón pa’ que se bañe mi nene”, N chupa/muerde el dosificador del bote y A se lo saca de la boca diciendo “A la boca. No te lo llesves a la boca. Tú todo a la boca. A la boca el jabón, a la boca la cuchara”. En tanto N aleja el bote de A y después lo chupa/muerde mirando a A a la cara.*

La madre a través de las dos demostraciones distantes simbólicas y del ofrecimiento del bote intenta introducir al niño en su uso simbólico, pero el niño no se introduce en el nivel de la propuesta de la madre, sólo se adentra a través de la atención cuando mira la acción del adulto y de las premisas al coger el bote, dejando a un lado el objeto por el que se interesaba anteriormente, lo que demuestra el altísimo grado de interés de los niños por las acciones sobre los objetos del adulto. El significado simbólico que le atribuye la madre a este objeto está muy lejos de los significados no canónicos atribuidos por el niño al bote. Para cada uno de ellos, el bote tiene significados distintos. Para el niño es un objeto que se chupa y se muerde, mientras que para la madre es un contenedor de jabón. Por tanto, pese a tratarse del mismo objeto, cada sujeto le atribuye significados distintos, con distintas funciones. Por otro lado, la madre acompaña la segunda demostración distante simbólica con el sonido de “pshi, pshi”, probablemente como una forma de hacer más fácil y atractiva la situación para el niño. Este sonido es contingente con la acción de presionar el dosificador simulando el sonido que se produce con la salida del líquido, lo que puede ayudar a fortalecer la



segmentación de la acción sobre el objeto y a poner de manifiesto lo que es muy relevante del uso, por lo que así es como el adulto resalta lo significativo del objeto.

El símbolo que realiza el adulto con el bote hace referencia al uso canónico de este *mismo* objeto en situaciones cotidianas, y apoyándonos en la Observación 6, que hace referencia al uso funcional del dosificador, podemos decir que este tipo de uso simbólico constituye un *primer* grado de despegue simbólico desde el uso convencional, y por lo tanto, este símbolo está muy cercano, nace de la función convencional y cotidiana de cualquier bote con dosificador. De esta manera, la relación entre el uso canónico y simbólico es muy estrecha, lo que cuestiona una idea muy extendida según la cual los símbolos se apoyan en significados literales. Lo que aquí encontramos es que hay producciones simbólicas que se arraigan en significados relativos a los objetos que ya son convenciones (ver discusión en Rodríguez y Moro, 2002; Rodríguez, 2006).

A los 9 meses no identificamos usos que podríamos categorizar como canónicos con el caballo, pero sí como simbólicos. Veamos a continuación dos secuencias de usos simbólicos de este objeto.

*Observación 17.* Guille 0;9,0 (secuencia 9, duración 20 seg.). Caballo. US. “Galope” y “relincho”.

N mira el caballo y lo tumba al intentar cogerlo. Luego A lo pone de pie diciendo “Este es un caballo” y N sacude los brazos dirigiendo la mano izquierda hacia el caballo pero A, en lugar de dárselo, *simultáneamente mueve el caballo simulando el galope y emite el sonido “iiiiiih”*. Por segunda vez A repite su acción, pero ahora con el movimiento del galope llega a tocar el pecho de N, que sigue con atención las acciones de A, coge entonces el caballo y A se lo deja preguntando “¿Te vas a comer el caballo?” y enseguida dice “¡Qué guai!”. Después N sostiene el caballo de las patas delanteras mirándolo, mientras A comenta “Tiene patas, tiene lomo, tiene una cola” haciendo una pequeña pausa entre cada frase. Justo antes de la última frase, N deja de mirar el caballo para mirar en otras direcciones.

En esta secuencia la madre aprovecha el interés manifiesto por el niño en el caballo para brindarle información sobre el mismo. Primero lo nombra, lo particulariza: “Este es un caballo”, después lo usa simbólicamente para demostrarle lo que suelen hacer los caballos. En el símbolo, el movimiento del galope y el sonido onomatopéyico del relincho se integran, se fusionan, para transmitirle estos conocimientos sobre los caballos al niño; y, por último, en la parte final de la observación, la madre aprovecha la misma acción del niño sobre el caballo para darle información sobre ciertos atributos de los caballos. Le dice que tiene patas, mientras él lo coge de las patas.

Sin embargo, el niño está todavía muy lejos de compartir con el adulto todos estos conocimientos acerca de cómo se comportan los caballos. Ella es consciente de ello, sabe que para Guille no significa lo mismo que para ella, que todavía no es un ejemplar que *represente* a los caballos, sino algo susceptible de ser llevado a la boca para ser chupado.

Los símbolos que realiza el adulto con el caballo tienen como base *lo que hacen* los caballos habitualmente. El adulto trata el objeto de manera animista, como si fuera un caballo que “galopa” y “relincha”. En la siguiente observación el adulto también trata de manera animista este objeto, sólo que ahora el símbolo tiene como base un uso convencional que tradicionalmente se le ha dado al caballo al montar el muñeco sobre él.

*Observación 18.* Silvia 0;9,2 (secuencia 13, duración 20 seg.). Caballo. US. Montar muñeco.

A comienza diciendo en tono bajo “Mira. Vamos a hacer una cosa”, coge el caballo y lo pone de pie frente a N, quien mira atentamente la acción de A. Después A sigue diciendo “¿Dónde está el queco?” buscando el muñeco, y mientras lo coge se cae el caballo. *Vuelve a poner de pie el caballo y luego monta el muñeco diciendo “Vamos a subir al queco al caballo”*. N dirige su mano hacia la acción de A, luego A dice “Mira. ¿eh?” y retira sus manos de ambos objetos dejando montado el muñeco en el caballo. N sonríe y al intentar coger el muñeco los tumba. Entonces A comenta “¡Uy. Qué se ha caído!” y acerca ambos objetos a N. N, que mira la acción de A, coge el muñeco, lo jala de los pelos y luego lo golpea.

El adulto transforma el caballo y el muñeco en objetos animados y el interés de la niña hacia la acción del adulto desencadena en ella conductas “imán” o indiciales. De nuevo vemos que la niña se introduce en el símbolo mirando atentamente la práctica del padre, así como a través de la emoción y la acción. Pero la niña, una vez que dirige su acción hacia los objetos actuados por el adulto, se centra sólo en uno de ellos (el muñeco), usándolo de manera no canónica.

Los símbolos de los adultos se relacionan con lo que hacen los caballos, esto es, con el relincho y el galope, y con uno de los usos que históricamente se le han dado a los caballos, el montarlos, por lo que estos símbolos están relacionados con esas funciones convencionales y cotidianas de los caballos. El adulto usa los símbolos para acercar al niño al mundo de los jinetes, las cabalgatas y los caballos en general (también véase Observación 24), aún cuando el niño probablemente todavía no ha tenido contacto directo con estos animales. Pero esta posible falta de contacto con los caballos no es un

obstáculo para que el símbolo sea un medio utilizado por el adulto para empezar a transmitirle todos esos conocimientos.

A los 9 meses encontramos que la diada de Daniel fue la única que presentó dos secuencias de usos simbólicos de la caja. En estas secuencias la caja se usa como si fuera un *coche*, con la diferencia de que en una de ellas llevan de paseo al muñeco, poniéndolo dentro de la caja, mientras que en la otra no. La secuencia que referiremos es la primera que hace la madre en esta sesión.

*Observación 19.* Daniel 0;9,0 (secuencia 10, duración 14 segundos). Caja. US. “Como coche”

A levanta el cordón de la caja, se lo muestra a N y dice “Mira”. N mira la acción de A. Después *A jala el cordón de la caja desplazándola de un sitio a otro, acompañando esta acción con el sonido “brrrrrrrrrrmm, brrrrrrrrrrmmmm” como si tuviera motor, luego dice “¿Has visto? Mira cómo anda la cajita” y termina simulando otra vez el sonido del motor “iiiiiiiiish” al frenar,* dejando cerca de N la caja. N mira en todo momento la acción de A al mismo tiempo que chupa/muerde el dosificador del bote, luego cuando A termina, suelta el bote y coge la cuchara que está dentro de la caja.

El símbolo que el adulto realiza de la caja está más alejado de su función convencional, al ser usada como si fuera un coche. De hecho, con la caja se alcanza un grado de significación simbólica más alto. Se da la sustitución de un objeto (coche) por otro (caja) que lo simboliza. Pero a pesar de este mayor despegue que se opera en este símbolo, podemos trazar ciertas relaciones entre el uso convencional de la caja y el simbólico, podemos observar cómo el adulto usa el cordón para desplazar la caja al mismo tiempo que acompaña esta acción con signos onomatopéyicos. De ahí que desprendamos una relación entre ese uso convencional de desplazar la caja con el cordón como aparece en las Observaciones 9, 10 y 11 y el uso simbólico de la presente observación, aunque en el contexto de significaciones simbólicas el cordón “tira el coche”. Por otro lado, en su uso cotidiano, el coche puede ser visto como un recipiente en el que se monta alguien con la finalidad de desplazarse, de la misma manera que la caja es un recipiente que se usa para guardar (Observaciones 7, 8 y 11) y transportar cosas. En este mismo sentido está el otro símbolo de la madre de colocar el muñeco (“a Juanito”, dice ella) dentro de la caja para “llevarlo de paseo” como sucede en la otra secuencia.

El niño, por su parte, participa mirando lo que hace la madre y se dirige hacia la caja para coger otro objeto que está dentro.

El muñeco es otro de los objetos que sólo fue usado de manera simbólica. Previamente indicábamos cómo a veces su uso se articula de manera conjunta con otros objetos para producir símbolos. Por ejemplo, lo “llevan de paseo” o lo convierten en “jinete”. Estos símbolos forman parte de su transformación en personaje no autónomo, si se quiere, sino como parte y complemento del uso simbólico del otro objeto. En cambio, en las siguientes observaciones trataremos de mostrar cómo los participantes usan el muñeco solo, sin necesidad de recurrir a otro objeto, para convertirlo una vez más en personaje con varias facetas. Además, muestra con detalle cómo los adultos somos auténticos “productores de escenarios simbólicos” que sirven como modelo para que los niños después sean ellos mismos quienes los realicen, pero eso es algo que comenzaremos a ver a partir de los 12 meses, no a los 9.

*Observación 20. Daniel 0;9,0 (secuencia 2, duración 19 seg.). Muñeco. US. Personaje que habla.*

Mientras coge el muñeco A dice “¿y este muñequito?, ¿eh?”, luego se lo presenta a N, quien mira la acción de A y sigue chupando/mordiendo el cepillo. A insiste “¿y este muñeeecoooo?”. N continúa mirando el muñeco y luego se saca el cepillo de la boca, lo mira brevemente y toca sus cerdas. *A acerca un poco más el muñeco a N, lo mueve y toca el piso, en alternancia, con cada uno de los pies del muñeco mientras dice “Di: ¡hoolaa Daniieeee!”.* N mira la acción de A. Nuevamente A dice “¡Hooooolaaa, soy tu amiguiiitoo!” moviendo de la misma manera el muñeco. N, sin dejar de mirar la acción de A, vuelve a chupar/morder el cepillo. Después A mantiene de pie el muñeco frente a N. N lo mira, luego mira al rostro a A y A le pregunta “¿Qué te dice el peque, cariño?”. N vuelve a mirar el muñeco y A continúa “¿te dice cositas? ¡Hoolaaaa!” moviendo el brazo derecho del muñeco haciendo el gesto del saludo. A repite “¡Hoolaa Danieeee!” haciendo otra vez el gesto del saludo con el brazo del muñeco y enseguida sostiene el muñeco de pie sobre el piso enfrente de N. N, que mira todo lo que hace A, deja de mirar el muñeco, se saca el cepillo de la boca y lo mira.

En esta secuencia la madre de Daniel le atribuye vida al muñeco. Lo convierte en “niño”, o como dice ella, en “peque”. Para ello, primero se asegura la atención de Daniel y luego escenifica que el muñeco es “amigo de Daniel” y que lo “saluda”. Con su tono de voz, con lo que dice y con el movimiento le imprime dinamismo al personaje, que en cierta forma refleja lo que suele suceder cuando se encuentran dos amigos. Daniel participa mirando el conjunto de la escena que representa la madre, pero también la mira a ella. La madre persiste en querer involucrar cada vez más a Daniel en el escenario simbólico; con la pregunta lo sitúa al nivel del símbolo, dando por hecho que es el muñeco quien “habla”. Como Daniel sólo mira el muñeco, la madre completa la pregunta y vuelve a escenificar el saludo convencional en el escenario simbólico que ha creado con el muñeco, pero sirviéndose ahora del brazo del muñeco, manejándose así entre distintos sistemas de signos compuestos de palabras y de gestos. Como adultos

reconocemos esta sutil articulación de distintos sistemas semióticos compuesta de gestos y de palabras, cuya complejidad varía mucho y es característico de una situación comunicativa cuando dos sujetos se encuentran.

*Observación 21.* Daniel 0;9,0 (secuencia 18, duración 23 seg.). Muñeco. US. Poner gorra al otro y a ella misma.

A coge el muñeco y lo pone sobre las piernas de N diciendo “Toma el muñequito”. N mira el muñeco, lo toca, le quita la gorra y la mira, ante lo que A exclama “¡Uy, le has quitado el gorrito!”. Luego N se mete la gorra en la boca, A se la quita diciendo “También te has de comer el gorrito” y N mira el gorro. A dice “Mira”, le pone la gorra a N en la cabeza, “El gorriitoooo”, N levanta la cabeza buscando el gorro que se le cae. A lo coge y continúa diciendo “Mira. Mira, el gorrito” poniéndoselo ella sobre su cabeza. N mira la acción de A. Después A exclama “¡Uy que guapa maamiiii!” y se deja el gorro puesto. N permanece mirando el gorro. A exclama otra vez “¡Uy que guapa maamiiii con el gorrito!”; enseguida se quita el gorro, entonces N mira el muñeco y lo jala hacia él. A le ofrece el gorro a N “Toma tú”, N mira la acción de A, “Pónselo al muñequito. Pónselo al muñequito” dice A. N coge el gorro y lo deja caer sobre el piso. A dice “¡Haalaaa!”.

La madre se sorprende ante la acción de Daniel de quitarle el gorro al muñeco como una manera de resaltar este hecho, de subrayar que algo cambió con esa acción. Antes el muñeco tenía el gorro puesto pero ahora ya no.

Por otro lado, en esta secuencia observamos demostraciones simbólicas del uso del gorro, primero de forma inmediata, al ponérselo a Daniel, introduciendo así al niño en el escenario simbólico creado por el adulto, y después de manera distante, al ponérselo ella misma. Al ponérselo a Daniel enfatiza el nombre del objeto, mientras que al ponérselo ella misma, trae al aquí y ahora que el usar gorro “hace que las personas se vean más guapas”; esta transformación de la persona al usar algún tipo de atuendo en su cabeza es un añadido más al escenario simbólico. Daniel se adentra al símbolo mirando las acciones del adulto y al nivel de las premisas, buscando el gorro, pero el uso que hace del objeto una vez que es él quien lo manipula, no va más allá del uso no canónico, al metérselo en la boca.

Otro elemento que nos parece importante mencionar es esa coordinación tan sutil y fina que se establece en las interacciones triádicas, en las que el adulto intenta llevar al niño a niveles más altos de uso de los objetos. Por ejemplo, casi al final de la Observación 21, ante la acción de Daniel de acercarse al muñeco, la madre le ofrece el gorro y le pide e insiste en “que se lo ponga al muñeco” tratando así de añadir otro elemento a la acción que el niño acaba de realizar.

*Observación 22.* Sandra 0;9,1 (secuencia 2, duración 31 seg.). Muñeco. US. Personaje que se aproxima y se va a dormir.

A, con tono de sorpresa, dice “¡Eeeh, mira Sandra!” y comienza a arreglar el gorro al muñeco. N deja de manipular la caja que tiene sobre sus piernas para mirar la acción de A, quien vuelve a decir “Miiiraaaa”. Al terminar de arreglar el gorro, le presenta el muñeco a N y dice “Mira, la nena”. N sonríe sin dejar de mirar la acción de A, luego emocionada mueve todo el cuerpo, ríe y da manotazos a la caja al mismo tiempo que la mira brevemente. A dice “Mira. Aajaaa” y acercando más el muñeco a N “¿Quieres ver la nena?” N mira la acción de A, después, nuevamente, mueve todo su cuerpo, ríe y mira la caja. A insiste “Mira, Sandra. Shi, shi” (silbando brevemente dos veces). N vuelve a mirar el muñeco, luego *A silba de forma prolongada “Shiiiiiiiiiii” llevando el muñeco hacia el rostro de N, lo toca suavemente y otra vez silba más fuerte y menos prolongado “Shiiii” retirando el muñeco del rostro de N. Enseguida lleva el muñeco hacia la caja diciendo “¿La ponemos aquí?”, acostando el muñeco dentro de la caja pregunta “¿A dormir?”, N toca el muñeco, y al dejarlo acostado, A dice “A dormir”.* N sigue mirando el muñeco, luego le quita la gorra con la mano derecha mientras que con la otra mano coge la cara del muñeco, suelta la gorra y A dice “Uuyyyy. ¿Qué ha pasado?” N mira la gorra, la toca, luego mira el muñeco, lo jala del cabello y lo suelta. A pregunta otra vez “¿Qué ha pasado?” pero N deja de mirar el muñeco.

En esta secuencia observamos nuevamente cómo el adulto es un sutil y complejo productor de símbolos con los objetos. Comienza recurriendo a la ostensión y al tono de sorpresa en su voz como conjunto de índices anticipatorios para atraer la atención de la niña y que anuncian la práctica que viene a continuación con el objeto. El comportamiento de la niña nos indica que ese despliegue es efectivo para tal fin. De hecho, es muy llamativo que exprese sus emociones con tal intensidad.

Durante esta secuencia observamos el encadenamiento de dos usos simbólicos diferentes del muñeco. El primero consiste en que el adulto convierte el muñeco en personaje que “se aproxima y toca” (acaricia) suavemente el rostro de la niña y el segundo en que lo pone “a dormir”. El adulto segmenta el primer símbolo apoyándose en el silbido. En este caso, el silbido está cargado de significación que califica y que coincide con los movimientos de acercamiento y retirada del muñeco, convirtiéndolo así en un objeto más atractivo para la niña. Este símbolo se encadena con, le sigue inmediatamente, el de “acostar” el muñeco dentro de la caja (¿convertida en una “cama” por la acción misma de “acostar” al muñeco?). La niña se incluye en los símbolos del adulto mirando sus acciones, después tocando el muñeco y quitándole la gorra.

En la parte final de la Observación 22, el adulto puntual y sutilmente trata de que la niña “tome conciencia” de lo que acaba de hacer. Se sorprende y pregunta por lo que ha pasado una vez que la niña le quita el gorro a la “nena”, como dice él, a la que previamente él había puesto a dormir. Las acciones de la niña nos parecen significativas en el sentido que establecen una continuidad entre los objetos implicados, primero al

mirar la gorra y tocarla y luego al mirar el muñeco y cogerlo del cabello. De esta manera, probablemente, la niña vislumbra la relación que hay entre la gorra y la parte del muñeco que la porta. Las gorras sirven para ponerse o usarse en la cabeza y no en los pies o las manos cotidianamente. De aquí la importancia que se establezca esta relación para saber cómo usar la gorra y quiénes usan gorras. Se abre un diálogo, por tanto, desde el uso simbólico hacia el convencional. En esta secuencia, la gorra es de la “nena” por lo que ella la usa y, por lo tanto, aquí se hace un uso simbólico.

### *Demostraciones inmediatas simbólicas*

Los adultos también realizan demostraciones inmediatas simbólicas para introducir a los niños en los usos simbólicos de los objetos, aunque en una proporción menor que con las demostraciones distantes simbólicas que acabamos de ver. De hecho, la proporción es del 29,41 %, ya que sólo en cinco de las 17 secuencias de los usos simbólicos presentan este tipo de mediador comunicativo de uso (ver Tabla 6.10).

En total, los adultos realizan once demostraciones inmediatas simbólicas dentro de las cinco secuencias de los usos simbólicos: seis con el muñeco, cuatro con el teléfono y una con el caballo, acompañando con sonido a la demostración inmediata simbólica del caballo y a cuatro de las del muñeco.

Tabla 6.10

*Demostraciones inmediatas simbólicas (DIS) del adulto a los 9 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DIS	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Guille	Caballo	9	Galope y relincho (s)			X	X		X	P.3			
Daniel	Muñeco	18	Poner gorra al otro	X		X							
Guille		8	Personaje que se aproxima (s)	X		X							
			Personaje que se aproxima (s)			X				P.3			
			Personaje que se aproxima (s)			X		X		P.3			
Sandra		2	Personaje que se aproxima (s)										
			Personaje que se aproxima	X		X							
Guille	Teléfono	7	Poner en el oído del otro*	X		X	X						
			Poner en el oído del otro	X		X							
			Poner en el oído del otro	X			X						
			Poner en el oído del otro*	X									
<b>Totales</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>7</b>		<b>8</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

(s), el adulto acompaña el uso simbólico con sonido.

\* N retira la mano del adulto y el objeto.

El adulto realiza acciones diferentes con cada uno de los objetos. La demostración inmediata simbólica que hace con el caballo consiste en simular que el “caballo galopa” y en emitir los sonidos onomatopéyicos del relincho y el galope; con el muñeco, se presentan dos tipos de demostraciones inmediatas simbólicas, una consiste en poner la gorra del muñeco al niño y la otra en tratar al muñeco como personaje que “se aproxima” al niño, y la demostración inmediata simbólica del teléfono consiste en colocar este objeto cerca del oído del niño para que “hable” con otra persona.

El lenguaje, como viene siendo habitual, es un mediador que acompaña casi siempre las demostraciones inmediatas simbólicas de los adultos, y en las cuatro ocasiones que no ocurre, presentan signos onomatopéyicos, que revisten, completan y prolongan los usos simbólicos de los objetos.

Pasando a lo que estas demostraciones inmediatas simbólicas provocan en los niños, de acuerdo con los datos de la Tabla 6.10, vemos que con mucha frecuencia miran la acción simbólica del adulto, lo hacen en el 72,72 % de los casos, aunque los niños sean aún incapaces de comprender o producir símbolos ellos mismos, mientras que con una frecuencia menor (27,27 %) miran el objeto.

En páginas anteriores describimos que con las demostraciones inmediatas canónicas el adulto lleva al niño hasta el uso canónico de uno de los objetos: dos niños pulsan la tecla del teléfono (ver Tabla 6.6). Sin embargo, éste no es el caso con las demostraciones inmediatas simbólicas. Lo que observamos es que en una sola ocasión se da el uso indiferenciado del objeto, que corresponde al 9,09 % del total de las demostraciones inmediatas simbólicas, que en tres ocasiones alcanzan el nivel P3 de las premisas (27,27%) y que en ningún momento presentan usos canónicos ni usos simbólicos. De las tres ocasiones que se adentran al uso de las premisas, dos son con el muñeco y una con el caballo; con el teléfono, en lugar de adentrarse, se retiran, ya sea alejando la mano del adulto o girando su cabeza hacia otro lado, indicando así claramente que el teléfono aún no es signo de su uso convencional/simbólico a los 9 meses.

Ejemplos de demostraciones inmediatas simbólicas estaban contenidos en las Observaciones 21 y 22 que acabamos de ver. En la primera de ellas, que corresponde a la secuencia 18 de Daniel, la madre le pone la gorra del muñeco al niño, mientras que en



la secuencia 2 de Sandra, el padre lleva el muñeco al rostro de su hija. A estos ejemplos, vamos a agregarle otro rescatando la secuencia de uso simbólico del teléfono que encontramos a los 9 meses de edad de los niños. Es una secuencia en la que se usa el objeto para “hablar” por teléfono. Veamos cómo transcurre.

*Observación 23.* Guille 0;9,0 (secuencia 7, duración 39 segundos). Teléfono. US. “Hablar” por teléfono y poner el teléfono en el oído del niño para que “hable”.

N mira el teléfono que A sostiene frente a él, luego A le pregunta “¿Llamamos a papá?”. N mira al rostro a A, quien insiste “¿Llamamos a papá? A ver”, pulsa una tecla (que reproduce una voz diciendo “bueno, ¿cómo está?, ¿puedo ayudarle?”), se lleva el teléfono al oído y al terminar el mensaje del teléfono dice “Hoolaaa”. N mira las acciones de A, luego mira hacia el observador mientras A sigue hablando “¿Está Guillermo por ahí?”. *Después pone el teléfono en el oído de N diciendo ¿Quieres tú hablar? A ver, a ver, ¿cómo hablas tú?, ¿te dicen algo?, ¿te dicen algo por ahí?.”. N retira con su mano el teléfono de su oído y lo mira.* En el momento que N retira el teléfono A pulsa nuevamente la misma tecla que pulsó previamente, mantiene el teléfono cerca del rostro de N quien sigue mirándolo. Al término del mensaje del teléfono A dice “¡Aah!, ¿qué te dicen por ahí, Guille?”, *pulsa otra tecla y acerca el teléfono al oído de N. Después de cuatro segundos de mantener el teléfono cerca del oído de N, se lo lleva a su oído y dice “Llama papaaaaá. ¿Estaás por ahihi papaaa?”.* N mira la acción de A, luego busca con la mirada al papá. *Después A pone el teléfono en el oído de N, quién gira su cabeza, retirándose del teléfono y lo mira. Nuevamente A pone el teléfono en el oído de N, éste intenta deshacerse de él empujándolo con la cabeza casi perdiendo el equilibrio y luego lo retira con la mano, mientras A dice “¡Uyy!, ¿a quién escuchas por ahí?, ¿no escuchas a nadie?”.* luego A deja el teléfono en el piso.

Durante esta secuencia apreciamos la alternancia que el adulto propicia con el fin de que el niño se convierta en coprotagonista en el símbolo. Inicia con una demostración distante simbólica, sigue con dos demostraciones inmediatas simbólicas y se repite lo mismo otra vez. Ante las demostraciones inmediatas simbólicas Guille aparta el auricular en dos ocasiones, aleja su cabeza de él en una ocasión y lo mira (probablemente como “algo extraño”), lo que indica que no entiende la propuesta de su madre porque no dispone aún de los sistemas de significación que le permitan leer el teléfono como teléfono. En este sentido, estos comportamientos del niño nos llevan a concluir que no se introduce en el símbolo que el adulto le propone. Estos datos completan los referidos al rechazo muy semejante que se produce frente al teléfono con niños de 7 meses (ver Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez y Moro, 1999) y que a partir de lo que vemos aquí se siguen produciendo a los 9 meses.

## Ostensiones

### 1. Ostensiones de mostrar

Otro de los mediadores semióticos que fue muy usado por el adulto durante las secuencias de los usos simbólicos es la ostensión de mostrar. De los datos de la Tabla 6.11 desprendemos que en catorce secuencias hay este tipo de ostensión, lo que significa que los adultos recurren a este mediador comunicativo de uso para atraer la atención del niño en el 82,35 % del total de las secuencias. Este porcentaje es mucho mayor ahora que con los usos canónicos (23,52 %). Los adultos lo hacen en diecisiete ocasiones en total dentro de las catorce secuencias simbólicas y a dieciséis de ellas las acompañan con lenguaje. De estas diecisiete ostensiones de mostrar, ocho ocurren con el muñeco, cinco con el caballo, dos con el bote, y una vez con la caja y el teléfono con cada uno de ellos, por lo que el muñeco y el caballo son los objetos que a los 9 meses más muestran los adultos. Por último, sólo en una ocasión el adulto hace este tipo de ostensiones de forma inmediata, ocurre en la secuencia 18 del muñeco con Sandra.

Tabla 6.11

*Ostensiones de mostrar del adulto a los 9 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Mostrar	OI	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
						MA	MAA	MO						
Daniel	Bote	15	X X		X X		X							
Guille	Caballo	2	X		X		X	X						
		9	X		X		X		X					
Sandra		13	X		X		X							
		29	X X		X X		X X				P1			
Daniel	Caja	10	X		X		X							
Daniel	Muñeco	2	X		X		X							
		12	X		X		X							
Guille		8	X		X		X							
Paula		10	X		X	X	X	X			P2			
Sandra		2	X		X		X		X					
		16	X		X		X		X					
			X		X		X							
		18	X	X	X		X							X
Guille	Teléfono	7	X		X	X	X							
<b>Totales</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

En el 94,12 % de las ostensiones de mostrar los niños miran la acción del adulto, lo que indica que es un mediador muy efectivo para atraer la atención del niño. Sin embargo, no lo es para introducir al niño en los usos de los objetos, ya que sólo en dos ocasiones los niños se adentran al uso de las premisas, una al nivel P1 con el caballo y

la otra al nivel P2 con el muñeco, y en ninguna ocasión al uso canónico ni simbólico. Tampoco hacen usos no canónicos. Esta carencia de efectividad en llevar a los niños a niveles más altos de uso de los objetos se puede explicar por la misma función que tiene este mediador semiótico, los adultos básicamente lo usan para llamar la atención del niño y una vez que la tienen continúan ellos mismos con alguna práctica del objeto (véase por ejemplo nuevamente las observaciones 20 y 22), y como para los niños y las niñas los objetos que aquí empleamos aún no son signo de su uso a los 9 meses, se explica que después de las ostensiones que “muestran” no vayan mucho más allá.

Por ultimo, los niños manifiestan signos de emoción (sonrisa, risa y movimientos de todo el cuerpo) en un 17,65 % de las ostensiones de mostrar y en un porcentaje más bajo vocalizan (5,88 %). Circunstancia muy distinta a lo que ocurre ante las ostensiones de mostrar en las secuencias canónicas (véase Tabla 6.7), donde no hay ninguna expresión emocional ni vocalización.

## 2. Ostensiones de ofrecer

La Tabla 6.12 contiene en detalle los datos sobre las ostensiones de ofrecer que presentaron los adultos durante las secuencias de los usos simbólicos a los 9 meses. Y según los datos que contiene, los adultos realizan ostensiones de ofrecer en cinco secuencias, lo que equivale al 29,41 % del total de las secuencias de los usos simbólicos de los objetos. Este porcentaje se ubica por debajo del de las ostensiones de mostrar en las secuencias simbólicas, como acabamos de describir en el apartado anterior, lo que indica que los adultos “delegan” menos en los niños para que realicen usos a continuación aunque se muestran más.

Tabla 6.12

*Ostensiones de ofrecer o dar del adulto a los 9 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
						MA	MAA	MO						
Daniel	Bote	15	X		X	X	X	X		X	P3			
Silvia	Caballo	13	X		X		X	X	X	X	P3			
Daniel	Caja	23	X		X		X							
Daniel	Muñeco	18	X	X	X			X		X	P5 P3			
Paula		10	X		X		X	X						
<b>Totales</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Las ostensiones de ofrecer del adulto son efectivas para atraer la atención de los niños y para adentrarlos en el uso de las premisas. De modo que los niños miran la acción del adulto en cinco de las seis ostensiones de ofrecer, lo que corresponde al 83,33 % del total de las ostensiones de ofrecer; miran el objeto en cuatro casos, lo que equivale al 66,67 % y miran al adulto al rostro sólo en una ocasión (16,67 %). En relación con los usos que despiertan, los niños alcanzan el nivel de uso de las premisas al uso simbólico de los objetos en el 66,67 % del total de los casos. En tres ocasiones llegan al nivel P3 y sólo en una alcanzan el nivel P5 con el muñeco al quitarle la gorra, pero luego hacen usos no canónicos del objeto en el 50,00 % de los casos. Y finalmente, lo que viene siendo una constante a los 9 meses, los niños no usan los objetos ni canónica ni simbólicamente.

#### *Gestos indiciales*

A los 9 meses los gestos indiciales están prácticamente ausentes durante las secuencias simbólicas. Sólo un adulto realiza uno. Recordemos que hemos dividido los gestos indiciales en gestos de señalar y “otros” para diferenciarlos entre sí, ya que gestos indiciales hay muchos y los de señalar sólo son un tipo, por mucho que haya sido el más estudiado en psicología o en primatología. El gesto indicial identificado en la secuencia 8 de Guille con el muñeco pertenece a los de la categoría de “otros”. Este único gesto que realiza el adulto está muy revestido, en el sentido de que lo acompaña con redundancias inmediatas y múltiples; la madre con toda la mano indica tocando varias veces una parte específica del muñeco y lo acompaña con lenguaje. Ante este tipo de gesto indicial inmediato, que opera por contigüidad (toca lo indicado) facilitándole así al niño su significado, el niño mira el objeto que está siendo indicado por la madre.

En resumen, durante las secuencias de los usos simbólicos, los mediadores comunicativos de uso más utilizados por los adultos son las demostraciones, seguido por las ostensiones y recurren sólo en una ocasión a los gestos indiciales. Por lo tanto, a los 9 meses, los adultos se erigen principalmente como ejemplos de cómo usar los objetos simbólicamente ante los niños.

Lo que básicamente provocaron las demostraciones y las ostensiones en los niños fue mirar las acciones que realizaba el adulto con el objeto. En relación con el uso

del objeto observamos que los niños se introducen al nivel de las premisas casi con la misma frecuencia en ambos tipos de demostraciones. En cambio, se introducen en las premisas al uso simbólico con más frecuencia en las ostensiones de ofrecer que en las ostensiones de mostrar, lo que coincide con las intenciones del adulto al ofrecerles el objeto. De hecho, es en las ostensiones de ofrecer donde encontramos el mayor porcentaje de premisas en comparación con las ostensiones de mostrar y con los dos tipos de demostraciones.

Finalmente, en las secuencias de los usos simbólicos también encontramos que los mediadores comunicativos que usa el adulto para comunicarse con los niños son distintos dependiendo del objeto con el que interactúan. Por ejemplo, tenemos que con el muñeco recurren a las demostraciones distantes e inmediatas simbólicas, así como a las ostensiones de mostrar y ofrecer. Con el caballo a las demostraciones distantes simbólicas y a las ostensiones de mostrar. Con el teléfono recurren más a las demostraciones inmediatas simbólicas, mientras que con la caja a las demostraciones distantes simbólicas, por tanto, la interacción entre el niño y el adulto es distinta con cada uno de los objetos, al igual que lo que ocurre en las secuencias de las prácticas canónicas.

#### Producción de mediadores comunicativos por los niños en las secuencias de usos canónicos y simbólicos

Consideramos importante hacer notar que los niños hacen uso de mediadores comunicativos semióticos a los 9 meses, es decir, que se comunican intencionalmente con el otro utilizando recursos convencionales, lo que es un indicador de que los niños ya comparten el significado cultural de esos signos comunicativos donde integran al objeto. Básicamente encontramos dos tipos de mediadores comunicativos: Uno de esos signos es el de *ofrecer* y el otro el de *indicar*.

Ya de manera específica, según los datos de la Tabla 6.13, dos de las niñas, Sandra y Paula, realizan cada una de ellas una ostensión de ofrecer. Sandra con el caballo, que se lo da en la mano al adulto por lo que también es una ostensión de ofrecer inmediata, y Paula con el muñeco. Acompañan sus ostensiones, una mirando el caballo

que ofrece al adulto y la otra mirando al adulto al rostro. Veamos cómo sucede todo esto describiendo las secuencias simbólicas respectivas.

Tabla 6.13

*Ostensiones de ofrecer del niño/a a los 9 meses de edad durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	Atención		
					MA	MAA	MO
Sandra	Caballo	6	N	N			X
Paula	Muñeco	10	N		X		
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>		<b>1</b>

N, código utilizado para indicar que es el niño quien produce mediadores comunicativos y para diferenciarlo del código usado con el adulto.

*Observación 24.* Sandra 0;9,1 (secuencia 6, duración 22 seg.). Caballo. US. Montar muñeco.

*N mira el caballo, lo coge con la mano derecha y lo saca de la caja extendiendo su brazo hacia su costado y hacia atrás casi golpeando a A, mientras vocaliza “eee, ee, ee, ee, eeeeeee”. A se echa hacia atrás para evitar el golpe y dice “Uuyyy, ¿el caballo?” poniendo las palmas de las manos hacia arriba y llevándolas hacia el caballo, manteniéndolas muy cerca de este objeto. N mira el caballo y lo suelta sobre las manos de A, quien dice “¿Me lo das?”. Luego N mira el muñeco que mantiene en su mano izquierda y lo coge con ambas manos. A pone de pie el caballo frente a N diciendo “Mira, ¿montamos a la nena? Vamos a montarla”, le quita el muñeco a N, se le cae, mientras tanto N sacude los brazos y mira lo que hace A. A recoge el muñeco y dice “Mira”, lo monta sobre el caballo “Así” y luego simula que galopa acercándolo más a N sin soltarlo. N ríe, coge el muñeco y A pregunta “¿Sin montar?”. N sigue riendo y sacude el muñeco. A retira el caballo de N diciendo “Pues sin montar, lo ponemos aquí” y lo deja de pie más alejado de N.*

Esta observación muy bien puede ser una muestra de cómo nacen los gestos ostensivos intencionales en los niños. Sin olvidar que los adultos hemos estado realizando ostensiones frente al niño continuamente, desde antes de que el niño pueda asir los objetos de una manera independiente. Lo que inicialmente no era un gesto intencional dirigido al adulto acaba convirtiéndose en gesto intencional gracias a la acción del adulto, que es quien lo configura al sobreinterpretar, transformando la acción de sacar el caballo de la niña (cuya función básica no es comunicativa) en gesto de “dar” (que sí lo es, además con una ostensión como signo mediador). La secuencia es como sigue: (1) Sandra saca y aparta el caballo. Muestra interés en este objeto al hacerse con él pero no hay ningún tipo de indicio de que vaya a dárselo al padre. (2) mientras Sandra aparta el caballo, el padre lo nombra y extiende sus manos para tomarlo con un gesto de petición: las palmas de las manos hacia arriba, por lo que, (3) Sandra se

lo da, dejándolo sobre las manos de su padre. Esto es, la niña le da el objeto porque el padre es muy activo al transformar el significado de la acción de la niña por la petición que introduce y no porque inicialmente la niña tuviera una clara intención de dárselo. Así es como asistimos en esta secuencia al surgimiento del gesto intencional de ofrecer en un contexto de interacción triádica a partir de la intención de otro

Una vez que le da el objeto, el adulto hace algo a continuación. Y de lo que somos testigos nuevamente en esta observación es de cómo el adulto aprovecha el interés de la niña sobre ciertos objetos para actuar sobre ellos de manera simbólica.

El adulto hace una doble transformación en el presente uso simbólico de los objetos. Por un lado, convierte al muñeco en “jinete” y, por el otro, trata al caballo como si fuera un caballo al que se le monta para galopar. La niña se introduce en el escenario simbólico realizado por el padre a través de la mirada, la emoción y la acción.

La ostensión de ofrecer de la Observación 25 es distinta a la de la Observación 24. Ahora la iniciativa es de la niña que intencionalmente le ofrece el objeto al adulto.

*Observación 25.* Paula 0;8,28 (secuencia 10, duración 29 segundos). Muñeco. US. Personaje que usa gorra.

*N mira el muñeco*, lo toca y al hacerlo vocaliza “uaa, eee”, tratando de llamar la atención de A, luego *lo coge y se lo tiende a A mirándola al rostro*. A dice “Aay, ¿qué es esoo?”. Se le cae el muñeco a N y lo mira, A dice “Eso es un nene. Es un nene. Toma” ofreciéndole el muñeco a N mientras éste mira la acción de A. Enseguida A empieza a buscar la gorra preguntando “¿Le ponemos la gorra?, ¿dónde está la gorra... del nene?, ¿qué haces con la gorra?”, encuentra la gorra y cuando la tiene en sus manos, “¿Se la ponemos?”, acerca el muñeco hacia ella dejándolo sobre el piso y le pone la gorra. N mira lo que hace A. Una vez que termina de ponerle la gorra, dice “Mira, un nene con gorro”, poniéndolo enfrente y más cerca de N quien mira la acción de A y toca varias veces los zapatos del muñeco, luego mira al rostro a A, le sonríe. A le pregunta “¿Qué tiene el nene?”. N deja de sonreír y mira hacia la cámara.

Después del gesto indicial, del que hablaremos más adelante, Paula realiza una ostensión cuando le ofrece el muñeco a la madre mirándole al rostro. Al contrario de Sandra en la Observación 24, posiblemente Paula ofrece aproximando el muñeco a su madre porque sabe que va a hacer algo a continuación o porque quiere que haga algo con él. Y eso es precisamente lo que sucede. La madre inicia entonces una práctica simbólica con el muñeco. Lo convierte en “nene”, que tiene una gorra, la que busca y, una vez que la encuentra, se la pone. Mientras ocurre todo esto, la madre lo va narrando a través de preguntas dirigidas a Paula. Estas preguntas, por lo tanto, tienen una doble finalidad, por un lado, resaltan el uso de la gorra y su pertenencia al “nene” y, por otro,

implican a Paula en la práctica simbólica. La niña se implica en el símbolo mirando las acciones del adulto y al nivel de las premisas, tocando el objeto.

Si consideramos el proceso de construcción de los mediadores semióticos, en este caso de los signos ostensivos como gestos comunicativos intencionales, las dos niñas se ubican en distintos niveles. Sandra parece estar aún muy distante del dominio que muestra Paula en el uso de este signo intencional al comunicarse con su madre. En Sandra se gesta esta ostensión gracias a que el adulto enmarca y le da el soporte necesario para que surja, el adulto juega un papel decisivo en la definición de la ostensión misma. En cambio, Paula no necesita este tipo de apoyo de su madre. Ella ya es capaz de realizar la ostensión por sí misma, de tomar la iniciativa. Y como es un gesto comunicativo intencional sigue requiriendo la participación del otro en la medida que ese otro es un interlocutor y lo significa desde la cultura a la que pertenecen.

El otro mediador comunicativo, el gesto indicial, lo realiza nuevamente Paula quien hace este tipo de gesto indicial intencional en dos ocasiones: una durante una secuencia de los usos canónicos (ver Observación 13) y la otra durante una secuencia de los usos simbólicos (Observación 25). En ambos casos el gesto indicial aparece al principio de las secuencias.

Al inicio de la Observación 13 observamos que la manera en la que la niña demanda intencionalmente la atención de su madre sobre el objeto está muy articulada. Lo hace tocando el objeto al mismo tiempo que vocaliza y después la mira para cerciorarse de si la madre realmente tiene puesta su atención sobre el objeto de su interés. Algo similar ocurre en la Observación 25. Al inicio de la secuencia Paula es quien llama la atención de la madre hacia el muñeco. En ambos casos nos sorprende cómo ya están articulados varios sistemas semióticos en la manera de llamar la atención por parte de la niña. Podemos identificar el tocar el objeto (teléfono y muñeco respectivamente) como un gesto indicial acompañado con vocalizaciones, lo que redefine ese gesto al formar parte de una *estela*. La niña indica ambos objetos con la mano abierta tocándolos, por lo que la niña presenta estos dos gestos indiciales con redundancia inmediata. El tocar el objeto conlleva elementos ostensivos, lo que nos da interesantes pistas acerca del nacimiento de los gestos indiciales en general o del gesto de señalar en particular. Este gesto por su morfología no tiene parecido con el gesto de



señalar típico en nuestro medio. Más bien cae dentro de la categoría que hemos denominado *otros* gestos indiciales. Sin embargo, su función es la de indicar a la madre el objeto de su interés en ese momento, destacándolo y particularizándolo del conjunto de objetos presentes. En ambos casos, el indicar el objeto no parece ser una ampliación o modificación del alcanzar, como propone Vygotski (1931/2000), sino más bien parece ser que es la apropiación de este gesto comunicativo previamente producido por otros para seleccionar lo más notable y para hacérselo notar al otro. Estos primeros gestos indiciales que observamos en Paula suceden con objetos situados muy cerca de ella, están a su alcance, los toca, por lo que tiene toda la posibilidad de cogerlos si ésa fuera su intención. En estos dos casos, el gesto como intento inicial de alcanzar que posteriormente se transforma en indicar, como sugiere Vygotski, no está presente. Por otra parte, Butterworth (2003) sugiere que los primeros gestos de señalar (el “pointing” clásico) se produce hacia los 11-12 meses. Lo que estamos viendo aquí son probablemente signos precursores indiciales donde los componentes ostensivos también están presentes.

El otro elemento, las vocalizaciones que acompañan las dos producciones de los gestos indiciales, también tiene su importancia, subraya la dimensión intencional del conjunto. Estas expresiones vocales concurrentes potencian el carácter indicial del gesto. Sonoramente le proporciona indicios a la madre para que dirija su atención hacia aquello que indica el gesto.

Ofrecer e indicar son acciones que los niños realizan mediante gestos, que en ocasiones las acompañan con vocalizaciones, y las usan para comunicarse con el otro. Los adultos actúan suponiendo que el niño/a está tratando de comunicarles algo. Les confieren el significado que tienen estos mediadores comunicativos dentro de su cultura y actúan en consecuencia.

#### A modo de conclusión

Si algo muestra los resultados del presente capítulo es el papel del adulto en introducir al niño/a en los significados culturales de los objetos. A lo largo de este

capítulo hemos dejado constancia de que los adultos son los únicos responsables de iniciar y hacer usos canónicos y simbólicos de los objetos a los 9 meses de edad de los niños, mientras que éstos sólo alcanzan el nivel de las premisas de ambos usos. Se hace claro que estos contextos triádicos de uso de los objetos son asimétricos con respecto al conocimiento de los protagonistas. El adulto posee los conocimientos de cómo usar los objetos canónica y simbólicamente. En cambio, el niño tiene que aprender cómo hacerlo. Y la única forma en que se puede aprender el uso de los objetos es usándolos y apoyándose en quienes son los depositarios de dichos conocimientos. Las reglas del uso de los objetos están especificadas por su cultura. Los niños no infieren esas reglas de uso de forma abstracta e independientemente del uso y de las circunstancias de esos usos (Rodríguez, 2009). Aprenden lo canónico o simbólico de y con quienes conviven, interactúan y se comunican. Por su parte los adultos persiguen enseñar a los niños esas formas canónicas y simbólicas de usar los objetos.

Los usos y los significados de los objetos son aprendidos en forma interdependiente, parecen ser inseparables en el proceso de adquisición. La adquisición del significado comienza cuando el adulto y el niño interactúan conjuntamente con el objeto. Lo que ocurre en esas situaciones triádicas constituye la entrada a partir de la cual el niño conoce para qué sirven los objetos, los significados que se les dan dentro de su cultura. La comunicación e interacción entre el adulto y el niño es lo que hace posible que el niño entre en el mundo de los usos canónicos y simbólicos de los objetos, y al mismo tiempo, a la cultura a la que pertenece.

Los datos que hemos presentado a lo largo de este capítulo remarcen y resalten este papel que juega el adulto en su intento de llevar al niño a los usos y significados canónicos y simbólicos de los objetos. Para empezar, es el adulto quien controla en la medida de lo posible el centro de atención del niño. Básicamente se cerciora de llamar la atención del niño sobre un objeto de dos formas. Una de ellas es haciendo una ostensión del mismo objeto (por lo regular acompañándola con lenguaje). Aquí el adulto toma la iniciativa de introducir un objeto entre el niño y él como mediador. La otra forma consiste en tomar el objeto en el que el niño ya había centrado su atención y estaba usando. Con esta segunda forma el adulto se introduce y capitaliza el interés manifiesto del niño en el objeto. Adapta su participación en el uso del objeto partiendo de la actuación del niño y se coordina con ella. Los usos no canónicos del objeto que

realiza el niño, característicos de los 9 meses, son reemplazados por usos canónicos o simbólicos por el adulto.

En todos los casos, es el adulto quien establece el escenario de los usos canónicos y simbólicos de los objetos. Estas situaciones triádicas se caracterizan por tener un sorprendente alto grado de orden y sistematicidad. La comunicación e interacción se desarrolla en escenarios rutinarios y familiares creados por el adulto para que el niño pueda comprender lo que está pasando. Ellos le proporcionan un marco estable para la construcción de los significados. El adulto le da al niño la oportunidad de que adquiera los significados y usos del objeto activamente, de comprender mejor qué es ese objeto y para qué sirve en esos contextos recreados por él y para ellos. Además, el adulto desempeña su parte con una regularidad asombrosa, por ejemplo, inicia con una ostensión de mostrar, luego hace algún tipo de demostración y enseguida ofrece el objeto al niño pidiéndole que haga lo mismo que él. El niño tal vez entiende poco. Su respuesta es interesarse y adentrarse al nivel de las premisas, ya sea en la acción del adulto, en el objeto o en la región del objeto utilizada previamente por el adulto. En general, el adulto hace lo que el niño aún no puede hacer. Pero esta inhabilidad del niño, en la mayoría de los casos por no decir en todos, no reside en su falta de destreza motora sino en la falta de conocimientos de lo que se debe hacer con el objeto desde las reglas de su uso cultural. Puede sostener y llevarse el teléfono hacia el oído pero no lo hace, ni lo intenta. También puede llevarse la cuchara hacia la boca, y de hecho lo hace, pero no la usa para hacer “como si” comiera o “diera de comer” al otro.

Los adultos actúan con una acentuada sensibilidad hacia el niño/a. Su intervención es tan fina y oportuna que la coordinación entre ellos muchas veces trae como resultado el que difícilmente notemos su presencia. Pero comienza tan pronto como las primeras interacciones. Kaye (1982/1986) lo menciona en su trabajo sobre cómo la toma de turnos en los primeros intercambios están estructurados por la madre hasta que el niño puede tomar parte en ellos. Esta armonización también se ha puesto de manifiesto por Bruner (1983/1990) en los estudios sobre el habla del niño, y de manera más reciente en los trabajos sobre los usos canónicos de los objetos (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez y Moro, 1999). En el presente estudio, el adulto adapta sus respuestas al niño con la suficiente sutileza para lograr ambos compartir y realizar usos canónicos y simbólicos. En todo momento, el adulto persigue comunicar al niño

que hay formas canónicas y simbólicas de usar los objetos. El niño está siendo “instruido” para saber usar los objetos de esas formas ya que estos escenarios son educativos y altamente reglados. El adulto frecuentemente matiza sus demostraciones de usos canónicos y simbólicos recurriendo a diversas estrategias. Una de ellas es que realiza los usos canónicos y simbólicos de modo pausado, lento y repetitivo. Otra es que el uso canónico o simbólico frecuentemente lo convierten en un hecho sorprendente, acompañándolo con exclamaciones y gestos de sorpresa, o en ocasiones persiguen hacerlo más atractivo e interesante a los sentidos de los niños, acompañándolos con sonidos onomatopéyicos o silbidos. Por último, también recurre a la prohibición y corrección de los usos; desalienta y reprueba los usos no canónicos porque es lo que no se debe hacer con el objeto e incrementa la exigencia al demandarle al niño que le dé un uso canónico o simbólico, según sea el caso.

La producción del tipo de uso que hace el adulto con cada uno de los objetos cobra mucha importancia, ya se trate de un uso canónico o de uno simbólico. Los usos canónicos que realiza de los objetos están supeditados a lo que “se debe hacer” con esos objetos. Se basan y responden a las normas que prevalecen en su medio sociocultural. De ahí que el uso canónico del bote es presionar el dosificador; los de la caja, el guardar objetos dentro o el uso instrumental del cordón; el del teléfono, el pulsar sus teclas y, por último, el del trapo es cubrir. Con estos usos, el adulto resalta y pone en evidencia para el niño lo significativo, pertinente y específico de cada uno de estos objetos.

En cuanto a la producción de los usos simbólicos, los podemos agrupar dependiendo del grado en que se relacionan con el uso canónico del objeto en situaciones cotidianas y si se apoyan o no en dicho uso. (1) un primer grupo lo conforman aquellos símbolos que tienen una relación muy estrecha con el uso canónico del objeto y que lo realizan teniendo como *soporte el mismo objeto*. La mayoría de los usos simbólicos del adulto caen dentro de este grupo. Están el “sacar jabón” con el bote, el “relincho” y “galope” o ambos con la réplica del caballo, el tratar como objeto animado al muñeco en sus distintas vertientes: que “habla”, que “se aproxima”, que “viste” gorra, que se “duerme” y al que “se acaricia”, el ponerse la gorra del muñeco y el poner la gorra al niño, el “hablar” por teléfono y el poner el teléfono en el oído del niño para que “hable”. La distancia entre cada uno de estos símbolos y las reglas del uso convencional del objeto implicado es mínima, (2) en otro grupo entran los símbolos que

implican *sustitución*; usan el objeto aplicándole la regla del uso convencional de un objeto distinto. Se hace un uso del objeto como si fuera o se tratara de otro. Aquí el símbolo se reconoce por el uso convencional del otro objeto al que apunta. Los adultos sólo producen en dos ocasiones este tipo de símbolo, al usar la caja “como coche”, pero aún en este caso, el desplazamiento de la caja con el cordón se relaciona con el uso instrumental de éste, (3) por último, los tres símbolos restantes conforman otro grupo que se caracteriza por hacer una *doble sustitución* o transformación de dos objetos a la vez, al utilizarlos de manera conjunta. Es el caso de montar al muñeco en el caballo (en dos ocasiones) y el “llevar de paseo” al muñeco en el “coche” (la caja). En suma, la mayor parte de los usos simbólicos de los adultos están muy cercanos a las funciones convencionales y cotidianas de los objetos. En estos casos, el símbolo se constituye desde un pequeño despegue del uso convencional de los objetos en escenarios “distintos”, por eso hablamos de símbolos: la cuchara cuando no hay comida, el dosificador del jabón cuando el contexto no es el baño ni hay jabón, el teléfono que no lo es del todo, etc. Y son pocos los usos simbólicos en los que es mayor la distancia entre el símbolo y su uso convencional, tales como los usos simbólicos que se apoyan en las reglas del uso convencional de un objeto distinto.

Todos estos usos canónicos y simbólicos que hace el adulto, no pasan desapercibidos para el niño. Participa activamente de acuerdo con su nivel de desarrollo. Se interesa, a veces mucho, en ellos. Sigue con atención estas acciones del adulto y es muy frecuente que deje a un lado lo que estaba haciendo para dirigirse hacia la acción del adulto o al objeto usado por éste. El efecto más inmediato que provocan sobre la acción del niño es que suspenda los usos no canónicos para introducirse a las premisas de los usos canónicos o simbólicos, según sea el caso. En otros términos, los usos canónicos y simbólicos del adulto desplazan los significados icónicos iniciales de los niños adentrándolos a los significados indiciales. Y además, hay ocasiones en las que se adentran hasta los usos canónicos gracias a que el adulto guía directamente la mano del niño.

Por último, en el proceso de su desarrollo, los niños/as no sólo tienen que adquirir los significados canónicos y simbólicos de los objetos, sino que también deben llegar a hacer suyos los usos y significados de los mediadores comunicativos. Y por los resultados que presentamos en la última sección de este capítulo, sólo una de las niñas

produce intencionalmente gestos indiciales y ostensiones de ofrecer a los 9 meses de edad, mientras que otra de ellas acaba dándole el objeto al adulto gracias a la intención inicial de él.



## **CAPÍTULO 7**

### **EMERGENCIA DE LOS USOS Y LOS SIGNIFICADOS SIMBÓLICOS DE LOS OBJETOS**

Seguiremos explorando el cambio en las significaciones atribuidas a los objetos por parte de los niños/as en contextos triádicos. Prevemos que los niños a los 12 meses usarán los objetos de manera diferente a como lo hicieron a los 9 meses. Asimismo suponemos que el adulto y los niños/as se comunicarán de forma diferente en torno a los usos de los objetos.

En la presentación de los resultados encontrados ahora seguiremos el mismo esquema que utilizamos en el capítulo anterior. Comenzaremos relatando los grados de introducción de los niños/as en los niveles de uso de los objetos: no canónicos, premisas, canónicos y simbólicos en las secuencias de los usos canónicos, así como en las de los usos simbólicos. Proseguiremos con la articulación entre los usos que los niños/as hacen de los objetos y los mediadores comunicativos en juego entre el adulto y los niños/as al momento de la interacción triádica, intercalando algunas observaciones que sirvan de ejemplo y ayuden a comprender mejor lo antes descrito. Finalmente, presentaremos los cambios en la producción de los mediadores semióticos de los niños.

Recordemos brevemente que a los 9 meses el uso predominante que realizan los niños/as de los objetos es de tipo no canónico tanto en las secuencias de uso canónico como simbólico; que se adentran en las premisas al uso canónico o simbólico, según la secuencia en cuestión, como consecuencia del *efecto imán* y que sólo gracias a una fuerte intervención del adulto se introducen en los usos canónicos durante las secuencias canónicas. Pasemos a ver qué ocurre ahora, a los 12 meses de edad de los niños.



## Grados de introducción en las secuencias de usos canónicos y simbólicos

A los 12 meses los objetos utilizados de manera canónica por las díadas continúan siendo los mismos de los 9 meses: el bote, la caja, el teléfono y el trapo (ver Tabla 7.1). De éstos, el más utilizado es el teléfono; cinco de las seis díadas lo usaron en once secuencias. Le sigue la caja, a pesar de que sólo cuatro díadas la usan de manera canónica en siete secuencias, a diferencia del trapo que fue usado por cinco díadas en

Tabla 7.1

*Grados de introducción en la práctica por parte del niño/a a los 12 meses de edad durante las secuencias de los usos canónicos*

Niño/a	Objeto	Sec.	UNC	PUC	UC
Daniel	Bote	5	X	P3	-
		6	X	P3	-
Pedro		12	-	-	-
Silvia		1	-	P3	-
Daniel	Caja	28	X	P5	-
Paula		10	X	P5	-
		23	-	P5	C1
Sandra		6	-	P1	-
		8	-	P5	-
		20	-	P3	C2
Silvia		20	-	-	-
Daniel	Teléfono	4	-	-	C2
		18	X	P3	C2
		21	-	-	C2
		22	-	-	C2
		24	-	-	C2
Paula		15	-	-	-
Pedro		5	X	P3	C2 <sup>1</sup>
Sandra		2	-	P3	C2
		5	-	-	C2
		18	X	-	C2
Silvia		11	-	-	-
Daniel	Trapo	15	-	P3	-
Guille		21	X	P4	-
Paula		18	-	-	-
Pedro		4	-	P4	-
Sandra		4	-	P4	-
		10	-	P5	-
<b>Totales</b>	<b>4</b>	<b>28</b>	<b>8</b>	<b>17</b>	<b>11</b>
<b>%</b>		<b>100</b>	<b>28,57</b>	<b>60,71</b>	<b>39,28</b>

<sup>1</sup>El niño se introduce a la práctica canónica por el gran apoyo del adulto.

seis secuencias. El menos usado es el bote, aunque ahora lo usan tres díadas en cuatro secuencias.

Los datos proporcionales de los distintos niveles de uso muestran que los niños utilizaron los objetos de manera indiferenciada en el 28,57 % de los casos, que en el 60,71 % de las secuencias se adentran en el nivel de premisas al uso canónico y que en 39,28 % los utilizan de forma canónica. Al comparar estos porcentajes con los de los 9 meses observamos que los puntajes de los usos no canónicos y el de las premisas al uso canónico son menores a los 12 meses, mientras que el de los usos canónicos está claramente por encima, lo que indica que conforme los niños van apropiándose del uso convencional del objeto decrecen tanto los usos generalizados e indiferenciados de los objetos como las premisas. Sin embargo, los niños/as siguen utilizando los cuatro objetos de manera indiferenciada y siguen adentrándose al nivel de las premisas (ver Tabla 6.2 para el código de los niveles premisas al uso canónico y usos canónicos).

El nivel de uso canónico de la caja y el teléfono alcanzado a los 12 meses estaba ausente a los 9 meses en todos los niños/as. Paula usa la caja para *guardar los objetos* y Sandra usa el cordón para *desplazar la caja*. A los 9 meses sólo los adultos usaban la caja de este modo. Lo mismo ocurre con el teléfono: Daniel y Sandra pulsán las teclas del teléfono, uso que ningún niño/a presentó por sí mismo a los 9 meses, pero en cambio sí el adulto, lo que se traduce en que el niño va haciendo suyas las reglas del uso convencional que tiene el adulto de estos objetos. Además, a los 12 meses los niños ya toman la iniciativa en las secuencias de uso canónico de los objetos (véase Figura 5.4 del capítulo 5), de tal manera que, desde la semiótica, el *representamen* o signo y el objeto inmediato empiezan a estar unidos por una relación basada en una norma o ley

Ahora veamos qué ocurrió en las secuencias de los usos simbólicos a los 12 meses. La Tabla 7.2 contiene la información sobre los grados de introducción en los distintos niveles de usos simbólicos de los objetos (ver códigos de las tres últimas columnas en la Tabla 6.4).

Al mirar la Tabla 7.2 lo primero que resalta es la presencia de códigos en las columnas de los usos canónicos y simbólicos, cuya ausencia fue evidente a los 9 meses, pero para no adelantarnos en la descripción de este dato tan importante, seguiremos el mismo orden que hasta el momento hemos llevado.

Tabla 7.2

*Grados de introducción en la práctica por parte del niño/a a los 12 meses de edad durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	Sec.	UNC	PUC	UC	US
Guille	Bote	18	X	P3	-	-
Daniel	Caballo	2	-	P3	-	-
		3	X	-	-	S1
		10	-	P3	-	-
		12	-	-	C1	S1
		16	-	-	-	S1
		13	-	P3	-	-
		4	-	P2	-	-
		13	-	P3	-	-
Guille		17	X	P1	-	-
Paula						
Pedro						
Silvia						
Daniel	Caja	8	-	P3	-	-
Guille		14	X	P4	-	-
Pedro		9	-	P3	-	-
Sandra		17	-	-	-	-
Guille	Cepillo	3	X	-	-	S2.1
		7	X	-	-	S2.1
Guille	Cuchara	5	X	P3	-	S2.1
		9	X	-	-	S2.2
Silvia		15	X	P3	-	S2.1
Daniel	Muñeco	11	-	P3	-	-
Guille		11	-	-	-	S2.1.0
		26	-	P3	-	S2.1.0
Paula		7	-	P2	-	-
		17	-	P5	-	S2.1.1
Pedro		8	-	-	-	-
		19	-	P5	-	-
Sandra		7	-	P3	-	-
		11	-	P1	-	-
		21	-	P4	-	S2.2.1
Daniel	Teléfono	1	X	P3	C2	-
Guille		1	-	-	-	-
		29	-	-	-	-
Pedro		11	X	P3	C2	-
		25	X	P3	-	-
Sandra		9	X	P3	C2	-
		19	X	-	C2	S2.1.1
Silvia		4	-	P3	-	-
		7	-	-	-	-
		13	-	P3	-	S6
		19	-	-	-	S6
Totales	7	40	14	26	5	15
%		100	35,00	65,00	12,50	36,50

Los objetos usados de manera simbólica a los 12 meses son siete. A los cinco de los 9 meses (el bote, el caballo, la caja, el muñeco y el teléfono) se le añaden ahora otros dos: el cepillo y la cuchara. De estos siete objetos, los tres más usados de esta forma son

el teléfono, el muñeco y el caballo. Cada uno de estos tres objetos fue usado por cinco díadas respectivamente. El primero de ellos en once secuencias simbólicas, el segundo en diez y el tercero en nueve. El objeto que le sigue al caballo es la caja, luego vienen la cuchara, el cepillo y, por último, el bote. La caja fue usada por cuatro díadas en cuatro secuencias, la cuchara por dos díadas en tres, el cepillo por una díada en dos secuencias y el bote por una díada en una secuencia, por lo que el bote sigue siendo el objeto menos usado de manera simbólica.

Si a los 9 meses el muñeco y el caballo fueron los más usados de manera simbólica, ahora a los 12 es el teléfono el que las díadas prefieren (a los 9 meses sólo lo usa una díada en una única secuencia simbólica). De hecho, ahora el teléfono es el objeto más usado tanto en las secuencias canónicas como simbólicas.

Los niños/as usan de manera no canónica los objetos en el 35,00 % del total de los casos, lo hacen al nivel de las premisas al uso simbólico en el 65,00 %, de manera canónica en el 12,50 % y de forma simbólica en el 36,50 % de las ocasiones. Es llamativo que la proporción de los usos simbólicos ya está ligeramente por encima de los usos no canónicos.

Estas proporciones de usos no canónicos y de premisas a los usos simbólicos van a la baja comparadas con las de los 9 meses. Este cambio también se produce en las secuencias canónicas como acabamos de indicar, dándole mayor consistencia a estos datos. Pero lo que resulta sobresaliente es la presencia ahora de usos canónicos y simbólicos, ya que a los 9 meses ningún niño/a los realizaba. El nivel de uso canónico que alcanza Daniel con el caballo es el de intentar ponerlo de pie (C1) y con el teléfono, Daniel, Pedro y Sandra consiguen pulsar las teclas (C2). Probablemente este uso canónico del teléfono ya no sorprende en este momento puesto que lo referimos previamente en las secuencias canónicas. Los niños/as alcanzan niveles de uso simbólico con cinco de los siete objetos: el caballo, el cepillo dental, la cuchara, el muñeco y el teléfono. Más adelante nos ocuparemos del nivel simbólico alcanzado con cada uno de estos objetos.

Otro dato interesante que se desprende de las Tablas 7.1 y 7.2 es que los niños a los 12 meses utilizan de distintas maneras los objetos, incluso hay casos en los que en la misma secuencia alternan los usos indiferenciados, canónicos y simbólicos en un ir y venir de un nivel semiótico a otro, lo que implica que coexisten niveles de significación

de muy distinta complejidad. En trabajos previos (Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999) también aparece esta forma fluctuante e irregular del uso del objeto cuando los usos no canónicos comienzan a dejar de ser la forma predominante del uso del objeto y los niños comienzan a apropiarse de las normas convencionales de su uso. Según los resultados de estos trabajos, a los 10 meses los niños siguen usando los objetos de manera no canónica, pero también los utilizan, aunque en menor proporción, en forma de premisas al uso canónico y de forma canónica. La diferencia que salta a la vista entre nuestros resultados a los 12 meses y los de estas autoras a los 10, es que la proporción de usos canónicos es mayor a los 12 meses en comparación con los usos no canónicos en las secuencias canónicas, mientras que a los 10 meses, la proporción de los usos no canónicos seguía siendo más alta que la de los usos canónicos.

#### Mediadores comunicativos de uso de los objetos en las secuencias de usos canónicos y simbólicos

Llevaremos a cabo el mismo recorrido que en el capítulo 6 para mirar en detalle la articulación que realiza el adulto entre mediadores comunicativos y usos de los objetos cuando interactúa con el niño. Si partimos del hecho de que el adulto es el poseedor de las complejas normas culturales de uso de los objetos, entonces los niños/as acceden a este tipo de reglas a través de las diversas interacciones triádicas que mantienen *a la vez* con el adulto y los objetos.

Al describir los datos de las Tablas 7.1 y 7.2 hemos resaltado que los niños comienzan a usar los objetos de manera canónica y simbólica en detrimento de los usos no canónicos, lo que indica que comienzan a apropiarse de las convenciones de uso de esos objetos y a utilizar esas reglas de uso fuera de contexto atribuyéndole significados simbólicos a los objetos. Dicho en otras palabras, los niños empiezan a abandonar los significados previos para adentrarse y sustituirlos por otros de mayor calado semiótico: de los usos no canónicos y premisas pasan a los canónicos y simbólicos. De la relación icónica e indicial que unía al signo o *representamen* con su objeto inmediato a los 9 meses pasa a una relación de tipo convencional producto de una norma o regla. Ahora

bien, si los adultos contribuyen a que esto ocurra a través de los mediadores comunicativos de uso de los objetos, entonces esperaríamos una mayor convergencia entre el niño/a y el adulto y una mejor interpretación de los mediadores comunicativos que emplea el adulto por parte del niño/a a los 12 meses que a los 9.

#### *Demostraciones distantes canónicas*

A los 12 meses, los adultos continúan recurriendo con bastante frecuencia a las demostraciones distantes canónicas para mostrar y sugerir el uso del objeto. Según los datos de la Tabla 7.3 lo hacen en diecinueve secuencias (el 67,86 % del total de las secuencias canónicas). Este porcentaje es menor que el que obtuvimos a los 9 meses (82,35 %). Aunque esta diferencia no es muy marcada la podemos explicar por cierta “retirada” del adulto y por una participación cada vez más activa de los niños/as en los usos canónicos de los objetos.

Los adultos presentaron treinta y nueve demostraciones distantes canónicas en total a los 12 meses de edad de los niños/as; más de la mitad las realizan con la caja (veintidós), diez con el teléfono, cinco con el bote y dos con el trapo, por lo que la caja sigue siendo el objeto con mayor número de demostraciones distantes canónicas a esta edad. Los adultos continúan con prácticas de presionar el dosificador del bote, guardar los objetos en la caja y jalar el cordón para desplazarla, pulsar las teclas del teléfono y cubrir los objetos o su propio rostro con el trapo. De ahí que las únicas demostraciones distantes canónicas nuevas, con respecto a los 9 meses, son las de abrir y cerrar el bote. Asimismo, los adultos hablan con mucha frecuencia (79,49 %) mientras realizan las demostraciones distantes canónicas. Este porcentaje es muy similar al de los 9 meses (78,04 %).

Los niños/as miran las demostraciones distantes canónicas que los adultos realizan en treinta y tres ocasiones (84,62 %), lo que representa aproximadamente un 6% menos que a los 9 meses (92,68 %). De igual manera, los niños/as miran en menor proporción al adulto al rostro (5,13 %) en comparación con los 9 meses (9,75 %). En cambio, incrementan sus miradas al objeto, lo hacen en dieciocho ocasiones (46,15 %) contra el 24,39 % de los 9 meses.

Tabla 7.3

*Demostraciones distantes canónicas (DDC) del adulto a los 12 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DDC	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Daniel	Bote	5	Presionar dosificador	X		X			X	P3			
		6	Abrir	X		X							
				Cerrar		X							
Pedro		12	Presionar dosificador	X		X							
Silvia		1	Presionar dosificador	X		X				P3			
Daniel	Caja	28	Guardar objeto	X									
			Guardar objeto	X									
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X									
			Guardar objeto	X									
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X		X	X			P5			
			Guardar objeto	X		X	X						
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X		X				P5			
			Guardar objeto	X		X				P5			
			Guardar objeto	X		X	X		X	P5		C1	
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X		X							
			Guardar objeto	X		X							
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								
		Guardar objeto	X		X								

(#) Indica que pulsa la misma tecla ese número de veces o teclas distintas de manera continua, sin pausas.

A los 12 meses los niños muestran signos de emoción (principalmente sonrisa y un intento de aplaudir) en cuatro de las demostraciones distantes canónicas (10,26 %), lo que representa casi un 6 % más que a los 9 meses (4,88 %). Estos signos expresivos de emoción son la consecuencia de una mayor comprensión de la naturaleza de la tarea, trayendo consigo una articulación entre los usos de los objetos (terreno cognitivo) y expresión de emociones (una vez que se ha comprendido de qué se trata).

Con respecto a los niveles de uso de los objetos, los niños hacen usos no canónicos en dos de las demostraciones distantes canónicas del adulto (5,13 %), siendo ligeramente menor esta proporción en relación con los 9 meses (7,31 %). En cambio, los niños/as se introducen a las premisas al uso canónico en un 8,57 % más con respecto a

los 9 meses (25,64 % vs 17,07 %). Pero lo verdaderamente llamativo es que, a los 12 meses, hacen usos canónicos en cinco ocasiones (12,82 %) del total de las demostraciones distantes canónicas que realiza el adulto, mientras que a los 9 meses nunca alcanzaron este nivel de los usos canónicos.

Las siguientes cuatro observaciones ejemplifican con mayor detalle *el cómo* de lo que hemos presentado en relación con las demostraciones distantes canónicas de los adultos. Iniciamos con una secuencia cuyo uso principal consiste en abrir y cerrar el bote por ser la primera vez que observamos este tipo de práctica canónica en el presente estudio.

*Observación 26.* Daniel 1;0,5 (Secuencia 6, duración 18 seg.). Bote vacío. UC. Abrir y cerrar el bote.

A coge el bote y dice “Mira, verás. Mira Daniel” y *gira la tapa para abrirlo*. N mira la acción de A. A dice “Miiiraaaa”, sacando la mayor parte del tubo del dosificador, luego lo mueve de derecha a izquierda varias veces golpeando las paredes del bote y después regresa el tubo del dosificador a su sitio y *gira lentamente la tapa para cerrar el bote*. N sigue atentamente con su mirada las acciones de A, luego mira el teléfono que mantiene en sus manos y pulsa una tecla dos veces. Una vez que A termina de cerrar el bote, se lo ofrece a N diciendo “Toma tú el bote. Pa’ ti”. N lo coge con la mano derecha, se lo lleva a la boca y luego lo suelta.

La madre realiza el uso de abrir y cerrar el bote de manera pausada, ya que es un *primero* abrir y *después* cerrar *para* el niño. Él es quien debe apropiarse del *cómo* “se abren y se cierran los botes”, así que la madre recurre a la estrategia de demostrar este uso de manera lenta (demostración distante del adulto doblemente ostensiva dada la lentitud del uso), segmentando claramente cada una de sus partes: (1) abrir, (2) está abierto y se comporta como tal, (3) cerrar. El niño sigue con atención este uso aunque no va más allá él mismo, dado que cuando la madre le ofrece el bote y lo coge, se lo lleva a la boca y enseguida lo suelta. Como apuntábamos, estas actuaciones del adulto pueden desempeñar un importante papel para la aparición de los gestos privados (Rodríguez, Basilio y Palacios, *en prep.*).

En la próxima secuencia de la caja se da cuenta del uso del cordón para desplazarla. Uso que estuvo ausente en todos los niños a los 9 meses de edad y que ahora realiza Sandra.



*Observación 27.* Sandra 1;0,5 (Secuencia 20, duración 24 seg.). Caja. UC. Jalar cordón.

A estira el cordón de la caja jalándolo de la punta y dice “Pero mira lo que tengo yo, mira”. N mira la acción de A y mira el cordón. Luego A dice “Mira lo que hace, Shiiii (silba)” mientras desplaza la caja jalando el cordón. N estira la mano hacia el cordón y después mira la caja. Enseguida A dice “A ver tú” llevando el cordón hacia la mano de N, entonces N lo coge, *lo jala desplazando la caja un poco*, lo suelta y se queda mirando la caja y al muñeco que está dentro, A exclama “¡Uyy!” al momento que N jala el cordón. N vuelve a mirar el cordón, lo coge, *lo jala nuevamente haciendo que la caja tope con sus pies* y lo suelta, A exclama “¡Uuyyy!” otra vez. Después N intenta coger el cordón, mientras A dice “A ver”, quitando de en medio el pie de N y algunos objetos. N coge el cordón, *lo jala*, y A dice “¡Qué biieeen!” N toca la caja, *vuelve a jalar el cordón acercando aún más la caja a ella* y A le dice “Ya, ya, ya, ya ha llegado”.

El uso reiterado de la niña de desplazar la caja con el cordón está precedido por una demostración distante canónica de este uso por parte del padre, aunque para ser más precisos, también está precedido por la ostensión de ofrecer el cordón del padre. Antes de hacerlo la primera vez, Sandra mira el cordón, dirige su mano hacia él y mira la caja desplazándose, lo que sugiere que este recorrido en su mirar de la acción del padre favorece que la niña llegue a establecer la relación causa – efecto entre el hecho de tirar del cordón y el que se desplace la caja.

Cuando describíamos la observación de Guille con su madre haciendo el uso del cordón a los 9 meses, afirmábamos que el niño no daba signos de establecer esta relación. Más bien se centraba en la caja o en el cordón como dos entidades *independientes*. En cambio, ahora Sandra desplaza la caja jalando del cordón cuatro veces dentro de la misma secuencia, lo que permite afirmar que comprende dicha relación y, por lo tanto, usa el cordón como medio para desplazar la caja. Para Sandra, el cordón y la caja constituyen una unidad, es decir, que para realizar el uso convencional de desplazar la caja, lo más apropiado es tensar el cordón y jalar de él.

Tanto la madre de Daniel (Observación 26) como el padre de Sandra (Observación 27) utilizan las demostraciones distantes para instruir al niño en el uso canónico del objeto en cuestión. Destaca la manera tan ordenada, tan reglada y sistemática de hacerlo. Primero realizan la práctica canónica y enseguida ofrecen el objeto a los niños para que realicen el uso canónico que los adultos acaban de demostrar. En este caso, a los 12 meses, los niños sí imitan la compleja acción del adulto, pero no a los 9, lo que nos conduce a pensar, una vez más, que los niños sólo imitan aquello que comprenden, al menos en parte (Palacios, 2004; Rodríguez, 2006).

Otro de los objetos con los que los adultos realizan demostraciones distantes es el teléfono. En la Observación 28 el padre aprovecha el interés de la niña en este objeto para hacer su práctica canónica.

*Observación 28.* Silvia 1;0,1 (Secuencia 11, duración 12 seg.). Teléfono. UC. Pulsar teclas.

Mientras N sostiene con ambas manos el teléfono y lo mira, A pulsa una tecla y luego otra (*que reproduce una melodía*). N mira la acción de A y sigue con la mirada puesta en el teléfono, luego *se contonea sonriendo y mirando al rostro a A, casi enseguida A también baila moviendo la cabeza de un lado a otro*. Después N mira al observador, mientras que A se ríe y dice “¡Qué musiquitaaa!”.

La niña sigue con atención las demostraciones del adulto y al escuchar la música que se reproduce después de la segunda demostración distante canónica empieza a contonearse o a bailar por su propia iniciativa, lo que le causa gracia al padre, al mismo tiempo que el padre baila también. En esta observación encontramos un claro ejemplo de imitación del padre hacia la hija. Más adelante tendremos la oportunidad de mostrar otros ejemplos en los que el adulto imita al niño. Sabemos que las madres imitan más a los bebés de 2½, 5½, 8½ y 11½ meses de edad que éstos a ellas a partir del trabajo de Uzgiris, Benson, Kruper y Vasek (1989), quienes conciben la imitación básicamente como un proceso social, como una forma de intercambio interpersonal que contribuye al entendimiento mutuo en las interacciones tempranas entre el adulto y el niño, así como al progreso hacia modos más convencionales de comunicación que el niño utilizará más tarde en su desarrollo. Desde nuestro punto de vista, estas ideas se ajustan a las de Vygotski (1931/1996b) ya que para él, el término “imitación” se amplía y se aplica a toda actividad que el niño no realiza por sí solo, sino en colaboración con un adulto u otro niño con mayor conocimiento.

Si estamos insistiendo en esta conducta es porque probablemente la acción de contonearse de Silvia, sonriendo y mirando al padre, sienta el precedente de lo que más tarde, en esta misma sesión, se convertirá en un símbolo (véase Observación 47).

Por otro lado, el usar la música del teléfono para bailar nos muestra que este comportamiento está conectado con las convenciones sociales, considerando que responde a una convención cultural muy arraigada, dado que ni con todo tipo de música se baila, ni en todas las culturas se baila por igual, ni el baile tiene el mismo significado (Español, 2004). Además, el hecho de que la niña haga contacto visual con el padre cuando comienza el baile nos indica que esto es algo que se hace con alguien que

comparte la misma convención “con la música se baila”. Asimismo, nos indica que esto es asunto, en este caso, mínimo de dos y que los componentes rítmicos de la música se aplican al propio cuerpo. En un trabajo pionero y reciente, del Olmo (2007) destaca la importancia de los componentes emocionales de la música y los beneficios que produce en los niños hospitalizados en Cuidados Intensivos Pediátricos, donde el ritmo, el tono y la melodía son compartidos y se constituyen también en instrumentos semióticos de comunicación que favorecen la interacción con el niño. Del mismo modo en esta observación, la música y los componentes rítmicos propios de la danza se presentan como complejos mediadores semióticos bien organizados y que posibilitan la interacción entre el padre y su hija.

Para concluir con las observaciones de las demostraciones distantes de los usos canónicos, describimos una secuencia en la que se mezclan elementos del lenguaje con funciones indiciales para llamar la atención de la niña sobre el uso canónico que el adulto está realizando, pero que al mismo tiempo, durante la secuencia, el adulto intenta introducir a la niña en el uso simbólico a través del mismo lenguaje.

*Observación 29.* Sandra 1;0,5 (Secuencia 2, duración 35 seg.). Teléfono. UC. Pulsar teclas.

A dice “Jugamos con las cosas. Mira, lo que te gusta” al tiempo que coge y mantiene frente a N el teléfono. N mira la acción de A, toca las teclas del teléfono con la mano izquierda, ya que tiene la cuchara en la mano derecha. A pulsa una tecla y exclama sorprendido “¡Aaahh!” al tiempo que N empuja el teléfono. Después A vuelve a pulsar otra tecla y dice “¡Uyy!” mientras N sigue con su mano sobre el teléfono. Enseguida *N pulsa una tecla y sonríe, luego pulsa dos veces seguidas otra tecla.* A le da el teléfono a N en la mano diciendo “A ver, mira quién te llama”. N coge el teléfono y A continúa diciendo “¡Holaa Sandraaa!” se le cae el teléfono a N y A se lo vuelve a dar en la mano, “Hola, ¿qué tal? Buenas tardes”. N coge el teléfono otra vez, “¿Cómo estás?” dice A. N golpea casualmente con la cuchara el teléfono y A le dice “¿Me das esto?” llevando la mano para coger la cuchara e insiste “¿Me lo das?”. N deja la cuchara sobre la mano de A, quien dice “Vale”, entonces N coge el teléfono con ambas manos, A sigue diciendo “¿Cómo estás?”. *N pulsa una tecla e inmediatamente A dice “¡Sí dígameeee”. N vuelve a pulsar la tecla y A “¿Síííí?”, y por tercera vez N pulsa una tecla y A dice “dígameee”.*

No cabe duda que para Sandra, el teléfono es signo de su uso. En esta observación se dan situaciones que están entre dos planos: el de los usos canónicos y el de los usos simbólicos, de tal manera que la dividiremos en dos partes para comentarla. Al principio el padre introduce el objeto, hace las demostraciones distantes canónicas acompañándolas con exclamaciones para hacer más atractivo este uso y al objeto mismo, y de esta forma llamar la atención de Sandra hacia el uso del objeto. De hecho, las dos exclamaciones del padre son contingentes con el uso que hace del teléfono. Así,

el lenguaje en este contexto cumple una función indicial clara. Cierra esta primera parte el uso canónico de Sandra de pulsar las teclas, sonriendo en la primera ocasión que lo hace, indicando por tanto “sé para qué sirve esto”. La segunda parte se inicia cuando el padre le da el teléfono a Sandra y le pide que mire quién le llama, además, mientras Sandra se hace con el teléfono, él simula que alguien habla por teléfono. Posteriormente, cuando Sandra pulsa las teclas, el padre de manera contingente con esta acción de la niña responde con el típico: “Sí, dígame”. La niña está en lo suyo que es el pulsar las teclas y en ese sentido ella se mueve en el plano del uso canónico. En cambio, el padre pasa del plano convencional al simbólico acompañando con el lenguaje el uso canónico de la niña. La niña no llega hasta este nivel de significación del padre. Sin embargo, consideramos que es una experiencia en la que la niña puede ir comprendiendo esa relación entre el pulsar las teclas para luego hablar por teléfono, esto es, en los teléfonos de la vida cotidiana primero hay que marcar el número de la persona para poder establecer contacto con ella.

El criterio que prevalece para ubicar la Observación 29 dentro de los usos canónicos no es otro que el uso canónico que hacen la niña y el padre del teléfono. Sin embargo, no dejamos de hacer notar el otro plano de significación “más complejo” cuando el padre la “jala” en una *estela intersujeto* hacia el uso simbólico con y desde el lenguaje, lo que no es suficiente para incluirla en la categoría de los usos simbólicos.

#### *Demostraciones inmediatas canónicas*

Con este tipo de demostraciones pasa algo semejante a lo que ocurre con las demostraciones distantes canónicas: su porcentaje disminuye ligeramente. Los adultos realizan demostraciones inmediatas canónicas en seis secuencias (21,43 %) del total de las secuencias canónicas (ver Tabla 7.4), mientras que a los 9 meses obtuvimos una proporción del orden de 29,41 %. Sin embargo, no hay cambios en cuanto a los objetos empleados para realizar las demostraciones inmediatas canónicas, siguen siendo el teléfono y el trapo en ambas edades; ni tampoco encontramos cambios en el tipo de demostración inmediata canónica con cada uno de estos objetos.

Los adultos realizan doce demostraciones inmediatas canónicas en total, acompañando a la mayoría de ellas con lenguaje (75,00 %). De estas doce, tres las realizan con el teléfono y las nueve restantes con el trapo, mientras que a los 9 meses

realizan la misma cantidad de demostraciones inmediatas canónicas con cada uno de estos dos objetos (ver Tabla 6.6). Este número desigual de demostraciones inmediatas canónicas con cada uno de los objetos explica la menor proporción de los usos canónicos de los niños a los 12 meses, en comparación con los 9, lo que más adelante retomaremos.

Tabla 7.4

*Demostraciones inmediatas canónicas (DIC) del adulto a los 12 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DIC	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Pedro	Teléfono	5	Pulsar tecla Pulsar tecla Pulsar tecla			X X X	X		X	P3	C2 C2 C2		X
Daniel	Trapo	15	Cucú-tras rostro del otro	X	X		X	X		P4			
Guille		21	Cubrir rostro del otro	X	X			X		P4			
			Cubrir rostro del otro	X			X	X	X	P4			X
Paula		18	Cucú-tras rostro del otro	X		X							
			Cucú-tras rostro del otro	X		X							
Pedro		4	Cucú-tras rostro del otro	X			X	X		P4			
Sandra		4	Cucú-tras rostro del otro	X				X		P4			
			Cucú-tras rostro del otro	X						P4			X
			Cucú-tras rostro del otro	X						P4			
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>3</b>

Los efectos que las demostraciones inmediatas canónicas provocan en los niños/as a los 12 meses son muy similares a los que describimos en las demostraciones distantes canónicas. En el 41,47 % de las ocasiones miran la acción del adulto, en el 16,67 % miran al adulto al rostro y en el 33,33 % miran el objeto. Las primeras dos cifras comparadas con las de los 9 meses son menores, ya que entonces los niños/as lo hacían en el 50,00 % y 30,00 % de los casos, respectivamente. En cambio, los niños miran el objeto un 23,33 % por encima de los 9 meses, por tanto, los indicadores de la atención muestran un patrón muy similar en ambos tipos de demostraciones. Aumenta mirar el objeto pero disminuyen el mirar la acción del adulto y mirarlo al rostro en comparación con los 9 meses.

Un dato que nos parece muy importante es que el porcentaje de las emociones alcanza el 41,47 % de los casos, lo que representa un incremento del 31,47 % con respecto al de los 9 meses. La expresión de las emociones se concentra en las demostraciones inmediatas canónicas del trapo. Tres de ellas consisten en sonreír, una en mover los pies muy contenta y la otra en sacudir los brazos como protesta. Esto

apunta a que los niños comprenden la práctica propuesta por el adulto y proporciona un magnífico ejemplo de la estrecha articulación entre la expresión de las emociones y los usos de los objetos cuando el objeto ya es signo de su uso y el niño sabe que el otro sabe.

En cuanto a los niveles de uso de los objetos, los niños no van más allá de los niveles de las premisas y los usos canónicos que alcanzaron a los 9 meses. Usan los objetos de manera no canónica en un 16,67 % del total de las demostraciones inmediatas canónicas, lo hacen al nivel de las premisas al uso canónico en el 66,67 % y de manera canónica en el 25,00 % de los casos. Las diferencias que encontramos al comparar estos datos con los de los 9 meses son que los usos no canónicos y las premisas al uso canónico aumentan un 6,67 % a los 12 meses, mientras que los usos canónicos disminuyen un 25,00 %. El uso canónico del teléfono por parte de Pedro ocurre gracias a que su madre le coge el dedo para pulsar las teclas. En este sentido, este uso canónico es muy asistido por el adulto, al igual que a los 9 meses.

En el capítulo 6 afirmábamos que la fuerte presencia del adulto característica de las demostraciones inmediatas llevaba a los niños de 9 meses a niveles más complejos de los usos de los objetos, tales como las premisas al uso canónico y los usos canónicos. Nos parece que sigue siendo cierto lo anterior también para los niños de 12 meses, a pesar de que es menor el porcentaje de usos canónicos a esta edad. Sin embargo, como vimos previamente, los niños/as alcanzan niveles de uso canónico más altos a los 12 meses durante las demostraciones distantes canónicas en relación con las inmediatas canónicas, esto es, los niños pulsan las teclas del teléfono por sí solos, para seguir con el mismo ejemplo. Dicho de otra manera, a los 9 meses requieren siempre la presencia del adulto para hacer usos canónicos o hacen estos usos canónicos a pesar de ellos mismos durante las demostraciones inmediatas canónicas de los adultos; a los 12 meses ocurre lo anterior y además pueden realizar por sí mismos los usos canónicos durante las demostraciones distantes canónicas, lo cual indica que los niños a los 12 meses ya cuentan con significados de uso canónico de algunos objetos.

Pasando a los ejemplos, escogimos dos observaciones con el trapo en las que las diadas lo usan para cubrir a las personas.

*Observación 30.* Daniel 1;0,5 (Secuencia 15, duración 16 seg.). Trapo. UC. Cucú-tras.

*A cubre el rostro de N diciendo “Cucuuuu”. N se quita el trapo de encima y A lo acompaña con “Traaaaaas”. Inmediatamente que N se quita el trapo mira a A al rostro, sonríe, mira al observador y vuelve a mirar a A sin dejar de sonreír, luego suelta el trapo y lo mira brevemente, entonces A dice “A ver, ¿cómo hace el nene?”, pero N mira el bote e intenta cogerlo. En cambio, A coge el trapo diciendo “Mira lo que hace mami, Daniel. Mira, Danieeeeel”, y cubriéndose el rostro “Cucuuuuu”. En este momento N mira la acción de A y muerde el dosificador del bote, y luego A descubriéndose dice “traas”.*

Esta observación del trapo se enmarca en el juego del cucú-tras. Primero la madre realiza una demostración inmediata canónica e inmediatamente después el niño se descubre, mira al adulto y sonríe, indicando así que “ha comprendido de qué se trata”. Después el adulto realiza una demostración distante canónica, pero Daniel no muestra más interés en la práctica propuesta por el adulto, ni toma la iniciativa de convertirse en agente cuando la iniciativa y la práctica es de otro.

La siguiente observación (31) tiene como encuadre el jugar al escondite. Ante las dos demostraciones inmediatas canónicas de la madre, el niño se quita el trapo. En la primera ocasión mira a la madre y sonríe, pero en la segunda protesta, lo que indica que no es que no haya comprendido la práctica sino que no le interesa más la propuesta de la madre.

*Observación 31.* Guille 0;11,28 (Secuencia 21, duración 11 seg.). Trapo. UC. El escondite.

*A dice “A ver, ¿jugamos al escondite?” cogiendo el trapo. N mira la acción de A sin dejar de morder el dosificador del bote. Enseguida A cubre la cabeza de N con el trapo diciendo “A ver, ¿dónde está Guille? ¡Ah! ¿Dónde está Guille?”. N se quita el trapo de encima y mira a A sonriendo. Justo cuando N se descubre A dice “¡Aaaah (pequeño grito), ahííí estaaaaááá!”. Después N mira el bote que previamente había soltado y A vuelve a ponerle el trapo para cubrirlo diciendo “Ay, ¿dónde está Guille?”, y cuando N se quita el trapo, sacude los brazos en son de protesta vocalizando “Aaay”; en cambio, A exclama exagerando sorpresa ¡Aaaaah! al tiempo que N se descubre.*

Una de las constantes en las dos observaciones con el trapo es que los niños sonríen. Esto puede indicarnos que comprenden el sentido del juego del cucú-tras y el escondite. Si el lector recuerda, este componente emocional está ausente a los 9 meses (véanse las Observaciones 13 y 15). Bruner (1983/1990) también pone de manifiesto cómo estas reacciones emocionales son indicativas de la comprensión del juego por parte de los niños, aunque él lo observa más temprano en el desarrollo en uno de los niños que estudia. En su análisis del caso de Jonathan nos dice que a los 7 meses comenzó a reaccionar con risas y sonrisas en los momentos que desaparecía o reaparecía el muñeco. A los 10 meses anticipaba la reaparición de la madre vocalizando

y riendo cuando se escondía detrás de una silla y a los 12 meses el propio Jonathan se escondía detrás de la misma silla. Estos progresos de Jonathan están muy por delante de lo que hemos encontrado y aunque para Bruner estas son variaciones del cucú-tras, en las que la estructura profunda se mantiene pero cambia la superficial, nos parece que usar el trapo para jugar al cucú-tras o el escondite es una tarea más compleja que requiere que el niño previamente lo convierta en signo de dicho uso y que se establezca una buena secuencia temporal con el adulto.

Por último, otra de las constantes de los niños que estudiamos, que es similar a lo que encontramos a los 9 meses, es que participan en estas prácticas del trapo sin ir más allá del nivel de las premisas al uso canónico del mismo. Dato que concuerda más con el caso de Richard, en el que el propio Bruner (1983/1990) refiere que no es hasta después de los 14 meses que el niño inicia el juego del cucú-tras en algunas de sus versiones.

### *Ostensiones*

Seguiremos viendo por separado lo que ocurre con las ostensiones de mostrar primero, para proseguir con las ostensiones de ofrecer.

#### 1. Ostensiones de mostrar

Los adultos recurren en mayor proporción a este tipo de mediador semiótico a los 12 meses. Lo hacen en doce secuencias canónicas de las 28, lo que representa el 42,86 % del total de las secuencias de los usos canónicos (ver Tabla 7.5). Esta cifra está por encima de lo que encontramos a los 9 meses (23,52 %). En total, los adultos realizan trece ostensiones de mostrar, haciéndolo de manera exagerada (OE) en dos ocasiones; y prácticamente a todas sus ostensiones, excepto una, las acompañan con lenguaje.

Este mediador comunicativo sigue siendo muy efectivo para atraer la atención de los niños a los 12 meses, aunque miran esta acción del adulto en menor proporción (84,62 %) que a los 9 meses (100 %).

Asimismo, las ostensiones de mostrar siguen sin ser efectivas para introducir a los niños en los distintos niveles de uso de los objetos, al igual que a los 9 meses. Entonces se adentraron en el nivel de las premisas sólo una vez y lo mismo ocurre



ahora, a los 12 meses. Sin embargo, merece la pena resaltar que Sandra realiza ahora usos canónicos con el teléfono en una ocasión (véase Observación 29), lo que estaba ausente a los 9 meses.

Tabla 7.5

*Ostensiones de mostrar del adulto a los 12 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos canónicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Mostrar	OE	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
						MA	MAA	MO						
Daniel	Bote	5	X		X		X							
Pedro		6	X	X			X							
Silvia		12	X		X		X							
Daniel	Caja	28	X		X		X							
Paula		23	X		X		X							
Sandra		6	X	X	X		X							
Silvia		20	X		X		X							
Pedro	Teléfono	15	X		X		X	X			P3			
Sandra		2	X		X		X					C1		
Daniel	Trapo	15	X		X									
Guille		21	X		X		X							
Paula		18	X		X		X							
			X		X	X								
<b>Totales</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

## 2. Ostensiones de ofrecer

En el capítulo 6 afirmamos que con este tipo de ostensión, el adulto, a diferencia de las ostensiones de mostrar, persigue que el niño no sólo centre su atención en el objeto sino que lo coja y *haga algo con él después*, que regularmente es la práctica canónica y que él ha realizado previamente. Recordemos que a los 9 meses los niños/as no fueron más allá de las premisas al uso canónico. Veamos lo que ocurre a los 12 meses.

En la Tabla 7.6 se muestra el detalle de estas ostensiones. Los adultos presentan ostensiones de ofrecer en siete secuencias, lo que equivale al 25,00 %, siendo un 10,29 % menos que a los 9 meses, por lo que la proporción de las ostensiones de ofrecer del adulto disminuye ahora. Los adultos realizan siete ostensiones de ofrecer, una en cada una de las siete secuencias; dos con el bote, tres con la caja y dos con el teléfono. Además, dos de estas siete ostensiones de ofrecer las hacen de manera inmediata (OOI), una con la caja y la otra con el teléfono. Por último, los adultos acompañan con lenguaje seis de sus siete ostensiones.

La proporción de mirar las ostensiones de ofrecer del adulto se mantiene a los 12 meses, ya que en el 100 % de las ocasiones los niños miran esta acción. Lo que cambia es que los niños incrementan mirar el objeto, de un 37,50 % a los 9 meses pasa a un 85,71 % a los 12. En la tabla se indica que la frecuencia de mirar el objeto es mucho mayor; dato que se explica por el hecho de que una vez que los niños cogen el objeto realizan usos canónicos con él, asunto del que nos ocupamos enseguida.

Tabla 7.6

*Ostensiones de ofrecer del adulto a los 12 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos canónicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
						MA	MAA	MO						
Daniel	Bote	6	X		X		X			X	P3			
Silvia		1	X		X		X	X			P3			
Daniel	Caja	28	X		X		X	X			P3			
Paula		23	X		X		X	X			P3	C1		
Sandra		20	X	X	X		X	X			P3	C2		X
					X			X				C2		X
Daniel	Teléfono	18	X				X	X		X	P3	C2		
Sandra		2	X	X	X		X	X			P3	C2		
					X			X				C2		
					X			X				C2		
<b>Totales</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

Con respecto a los niveles de uso de los objetos, los niños realizan usos no canónicos de los objetos (28,57 %) en mucha menor proporción comparado con los 9 meses (62,50 %) una vez que cogen el objeto ofrecido por el adulto. En cambio, se adentran en los niveles de las premisas al uso canónico en el 100 % de las ostensiones de ofrecer del adulto, mientras que a los 9 meses lo hacían en menor proporción. Además, lo más llamativo es que los niños se adentran sin dificultad en los niveles de uso canónico de la caja y el teléfono, un hecho completamente ausente a los 9 meses. Realizan usos canónicos de la caja cinco veces y del teléfono cuatro. Paula usa la caja una vez para guardar un objeto y Sandra utiliza el cordón de la caja para desplazarla en cuatro ocasiones. A dos de estas cuatro ocasiones, Sandra las acompaña con vocalizaciones (véase Observación 27). En cuanto al teléfono, Daniel pulsa una tecla una vez, mientras que Sandra lo hace tres veces (véase Observación 29). Así pues, a los 12 meses las ostensiones de ofrecer del adulto cumplen su cometido en su totalidad con estos dos objetos. Pero esto es posible gracias a que, para los niños, estos objetos ya son

signo de su uso. El significado dado al objeto se corresponde con las reglas de uso públicas de estos objetos. Otro hecho igualmente llamativo es la ausencia de usos canónicos con el otro objeto, el bote, lo que indica que los niños no se apropian de las convenciones de los usos de los objetos “en bloque”, de “una vez” para todos los objetos, sino que dependiendo del objeto en cuestión, de la frecuencia de uso cotidiano, de la importancia que tenga en la(s) cultura(a) de la que el niño forme parte, de la complejidad y de los sistemas de signos sobre los que se apoyen los usos de *ese* objeto, ciertos usos comienzan antes que otros.

### *Gestos indiciales*

Ambos tipos de gestos indiciales, los de *señalar* y *otros* (cuando se trata de un gesto indicial pero no es el clásico de señalar) estaban ausentes en las secuencias canónicas de los 9 meses. Ahora, a los 12 meses, el adulto sólo recurre en una sola ocasión a este tipo de mediador comunicativo en la modalidad de *otros* con la caja, acompañándolo con lenguaje. El gesto indicial que produce el adulto en esta ocasión consiste en indicar la caja con un objeto, el cepillo dental, y se enmarca en una situación interrogativa donde le pregunta a la niña qué quiere que haga. El comportamiento de la niña ante este gesto consiste en mirar la acción del adulto y luego mirar el objeto indicado, lo que significa que lee el gesto correctamente como gesto indicial, es decir, como dirección a seguir y no como ostensión (véase Observación 50 más adelante). A conclusiones semejantes llegan en trabajos previos en los que se ha puesto de manifiesto que los niños a los 10 meses de edad comienzan a “leer” los gestos de señalar adecuadamente, i.e., como gestos de señalar, cuando el adulto los produce en una situación de uso de un objeto complejo y espera que el niño realice algún tipo de uso convencional apoyándose en el gesto (Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999).

### *Usos canónicos de los niños con y sin mediación verbal del adulto*

Como hemos venido indicando desde el principio, el lenguaje es uno de los sistemas semióticos que el adulto produce casi siempre acompañando a los otros mediadores comunicativos relativos a los usos de los objetos. No es raro, por tanto, que el adulto pueda recurrir sólo al lenguaje para hacer una petición explícita al niño de que haga usos canónicos de los objetos. En este sentido, aparte de los usos canónicos de los

niños/as que hemos referido dentro de las tablas sobre cada uno de los mediadores comunicativos de uso de los objetos, analizamos ahora los usos canónicos que estuvieran precedidos sólo por lenguaje o sin él (ver Tabla 7.7).

Tabla 7.7

*Usos canónicos de los niños con o sin mediación verbal del adulto a los 12 meses durante las secuencias de los usos canónicos*

Niño/a	Objeto	S	L	Atención			Emo	UC	V
				MA	MAA	MO			
Daniel	Teléfono	4	-			X		Pulsar tecla (4)	
		18	X			X		Pulsar tecla (2)	
			-			X		Pulsar tecla (2)	
		21	-			X		Pulsar tecla (3)	
		22	-			X		Pulsar tecla (2)	
		24	-			X		Pulsar tecla (2)	
			-			X		Pulsar tecla	
Sandra		5	-			X		Pulsar tecla	X
			-			X	X	Pulsar tecla	X
		18	-			X		Pulsar tecla (3)	X
<b>Totales</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>3</b>

El guión indica que el uso canónico fue realizado por el niño sin petición verbal inmediata por parte del adulto.

Los niños realizan usos canónicos del teléfono en siete secuencias canónicas (25,00 %) de un total de 28. Y dentro de estas secuencias lo usan diez veces en total pulsando sus teclas. De las diez veces, sólo una está precedida por lenguaje, mientras que las otras nueve no, lo que indica que el objeto por sí mismo suscita su uso canónico en el 90 % de los casos.

Los niños que realizan estos usos canónicos son Daniel y Sandra. Ambos miran el objeto mientras lo usan de un modo convencional, pero además, Sandra muestra signos de emoción en una ocasión y vocaliza en las tres ocasiones que realiza el uso canónico del teléfono.

*Observación 32.* Daniel 1;0,5 (Secuencia 4, duración 6 seg.). Teléfono. UC. Pulsar teclas. N mira y coge el teléfono, después *pulsa una tecla*. A comenta “¡Anda qué chulooo! y N *pulsa otra tecla, luego otra vez y otra vez más pulsa la tecla*.

Con esta observación queda claro que a los 12 meses los niños no sólo miran las demostraciones distantes canónicas de los adultos usando el teléfono, sino que ellos mismos son capaces de usarlo como suelen usarlo los adultos. También esta observación nos muestra que el niño es capaz de hacer el uso canónico del teléfono por iniciativa propia. Él coge el teléfono y después pulsa las teclas, mientras que el comentario de la madre se orienta más a hacerle atractivo el objeto que al uso del mismo que Daniel está asegurando, por lo que para Daniel este objeto ya está constituido en signo de su uso social.

Tomando el conjunto de los datos de los 12 meses vemos que los adultos continúan usando más las demostraciones como mediadores semióticos de uso de los objetos en las secuencias canónicas y le sigue las ostensiones. Continúan, por tanto, firmes en su papel de enseñar los usos canónicos a sus hijos. Panorama muy parecido al que encontramos a los 9 meses, aunque ahora la proporción de cada tipo de demostración es menor en relación con la de los 9 meses de edad. Sin embargo, algo diferente ocurre con los dos tipos de ostensiones. Mientras que la proporción de las ostensiones de mostrar aumenta, la de las ostensiones de ofrecer disminuye ligeramente a los 12 meses en relación con la de la edad anterior. A los 12 meses se invierten por tanto las proporciones entre ambos tipos de ostensión siendo mayor ahora la de las ostensiones de *mostrar*. Lo nuevo en este panorama de mediadores semióticos del adulto es que a los 12 meses aparece el uso de gestos indiciales en la modalidad de *otros* durante las secuencias canónicas, completamente ausentes a los 9 meses.

Al igual que a los 9 meses, el común denominador que provocan las demostraciones y las ostensiones en los niños a los 12 meses es mirar la acción del adulto, pero además, ahora observamos un incremento importante en *mirar el objeto* en ambos tipos de demostración y en la ostensión de ofrecer. Este hecho se explica, al menos en parte, porque los niños/as a los 12 meses ya sí usan de manera canónica los objetos después de las demostraciones -distantes e inmediatas canónicas-, después de las ostensiones de mostrar u ofrecer, y después de que se lo pidan verbalmente o sin tal petición a la vista del objeto, lo que es muy importante, ya que recordemos que a los 9 meses sólo con mucha ayuda del adulto durante las demostraciones inmediatas canónicas, los niños eran capaces de realizar usos canónicos. Ahora bien, si miramos en

términos proporcionales el grado de eficacia de cada una de las demostraciones y de las ostensiones con relación al uso del objeto que provocan en los niños/as, encontramos que éstos se adentran en las premisas y en el uso canónico con mayor proporción después de una demostración inmediata o de una ostensión de ofrecer, que después de una demostración distante o de una ostensión de mostrar. Así que las pautas del adulto en las que el niño entra en contacto directo e inmediato con el objeto hacen que, a los 12 meses, lo use con más frecuencia como debe usarse desde las normas culturales y no de manera indiferenciada como ocurría a los 9 meses.

Los niños han adquirido, a los 12 meses, los usos canónicos de la caja para guardar objetos dentro y para desplazarla utilizando el cordón como medio, y el teléfono para pulsar sus teclas. Usos que los adultos han presentado a los 9 y 12 meses de edad, en su afán de que los niños los aprendan. Es hasta los 12 meses que los niños les confieren significados basados en la norma o ley en el sentido de Peirce, de forma análoga a cómo lo han venido haciendo los adultos. Los usan como deben usarse, bajo sus propias reglas culturales porque los adultos se las han enseñado. Pero los adultos también han realizado usos canónicos del bote, como son el presionar el dosificador y el abrirlo y cerrarlo, así como el uso canónico del trapo; usos que aún no presentan los niños por las razones que dábamos más arriba. Lo que indica que cada objeto con su materialidad y con sus usos específicos ha de ser específicamente aprendido por los niños desde las ricas y semióticamente complejas interacciones triádicas. Cada uso convencional es el producto de un rico y condensado conjunto de signos comunicativos cristalizados.

#### *Demostraciones distantes simbólicas*

Las demostraciones simbólicas de los adultos siguen siendo comunes a los 12 meses como un medio para demostrar los usos simbólicos de los objetos. Una vez más vemos cuán activo es el adulto realizando símbolos en las situaciones de interacción con los niños cuando apenas comienzan a producirlos. Recurren a estos usos en veintiséis secuencias simbólicas (65,00 %) de un total de 40 (ver Tabla 7.8). Esta proporción es menor un 29,12 % comparado con la obtenida a los 9 meses. Durante las veintiséis secuencias simbólicas los adultos realizan un total de treinta y seis demostraciones distantes simbólicas repartidas entre seis de los diez objetos utilizados en el presente

estudio de la siguiente manera: trece con el caballo, once con el muñeco, cinco con el teléfono, cuatro con la caja, dos con el bote y una con la cuchara. De estos seis objetos, los adultos ya habían realizado demostraciones distantes simbólicas con los cinco primeros, por lo que la cuchara se agrega a la lista de los objetos de los 9 meses. Otro de los cambios observados a los 12 meses consiste en la inversión del orden de dos objetos. En esta ocasión, el caballo pasa a ser el objeto que con más frecuencia es usado para llevar a cabo las demostraciones distantes simbólicas, seguido por el muñeco, mientras que a los 9 meses era al revés, el muñeco iba seguido por el caballo.

Tabla 7.8

*Demostraciones distantes simbólicas (DDS) del adulto a los 12 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DDS	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Guille	Bote	18	Sacar crema Sacar crema	X X		X X	X		X	P1 P3			
Daniel	Caballo	2	Relincho			X							
			Galope (s)			X	X						
		3	Balanceo (galope del caballo)*	X	X		X		X	P3			
		10	Galope (s)			X							
			Relincho			X							
		12	Balanceo*	X									
		13	Relincho	X		X				P3			
		4	Galope (s)			X	X			P2			
Guille Paula Pedro		13	Relincho			X							
			Galope (s)		X	X		X					
			Relincho	X		X	X	X		P3			X
Silvia		17	Montar muñeco			X	X		X				
			Montar muñeco			X	X						
Daniel Pedro	Caja	8	Coche y pasea al muñeco (s)	X		X							
		9	Coche (s)	X		X							
			Coche y pasea al muñeco	X		X	X			P3			X
Sandra		17	Coche y pasea al muñeco (s)			X							
Guille	Cuchara	9	Come (s)		X	X	X		X				
Daniel Paula	Muñeco	11	Ponerse la gorra	X		X							
		7	Poner gorra al muñeco			X							
		17	Poner gorra al muñeco	X		X				P2			
			Poner gorra al muñeco	X		X	X			P5			
			Poner gorra al muñeco	X		X	X						
		8	Poner gorra al muñeco	X		X							
		19	Poner gorra al muñeco	X			X	X		P5			X
		7	Personaje que habla	X		X							
		11	Personaje acariciado y arrullado	X		X				P1			
		21	Ponerse la gorra			X	X					S2.1.2	
			Ponerse la gorra	X		X	X					S2.1.2	X
Guille Pedro Sandra Silvia	Teléfono	29	Pulsa teclas y habla	X		X							X
		25	Habla	X		X							
		9	Habla	X	X	X		X					
		4	Habla con mano en oído	X	X		X	X					X
		7	Habla con mano en oído	X	X	X	X	X					
<b>Totales</b>	<b>6</b>	<b>26</b>	<b>36</b>	<b>23</b>	<b>6</b>	<b>32</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>6</b>

\*El adulto realiza esta DDS para acompañar y retroalimentar la misma acción simbólica presentada inicialmente por el niño. (s), el adulto acompaña el uso simbólico con sonido onomatopéyico.

La mayoría de los usos simbólicos que realizan los adultos son semejantes a los de los 9 meses, así que sólo haremos referencia a los usos nuevos o diferentes que encontramos a los 12 meses. El bote se sigue usando de manera simbólica simulando sacar un líquido ausente, antes era jabón para bañarse con la diada de Daniel y ahora es crema corporal con Guille. La novedad con el caballo es que se representa el galope balanceando el cuerpo, aunque es preciso decir que la madre lo hace después de que el niño lo realizara de este modo, como una manera de retroalimentar y continuar prolongando el símbolo del niño. La demostración distante simbólica que el adulto realiza con la cuchara es la de “comer” algo inexistente y con el teléfono encontramos demostraciones distantes simbólicas más abstractas, *in absentia*, sin apoyo del objeto, como son el representar el teléfono y “hablar” poniéndose la mano sobre el oído.

El lenguaje sigue estando muy presente en las demostraciones distantes simbólicas y, en algunos casos, el adulto lo suple con los signos onomatopéyicos (s), indicados en la Tabla 7.8.

La manifestación de interés por parte de los niños/as sobre las acciones simbólicas del adulto sigue siendo muy alta. Miran estas acciones en treinta y dos ocasiones (88,89 %) del total de demostraciones distantes simbólicas. Miran el objeto en el 44,44 % de los casos y miran al rostro al adulto en el 16,67 % de las ocasiones. El porcentaje de mirar la acción del adulto disminuye aproximadamente un 4 % comparado con el de los 9 meses y, por el contrario, tanto mirar el objeto como mirar al rostro al adulto aumentan, el primero en un 14,44 % y el segundo en una proporción menor (6,67 %). De esta manera coinciden las secuencias canónicas y simbólicas en el sentido de que aumenta mirar el objeto. Sin embargo, disminuye mirar la acción del adulto a los 12 meses de edad comparado con lo que ocurre a los 9 meses, posiblemente porque los niños ya comienzan a saber “de qué van”.

Las manifestaciones de emoción (básicamente sonrisas) como signos de interés están presentes en el 16,67 % de los casos, porcentaje ligeramente menor comparado con el de los 9 meses, pero mayor comparado con el de las demostraciones distantes canónicas a los 12 meses.

Los niños usan los objetos de manera no canónica en el 11,11 % de las demostraciones distantes simbólicas y en el nivel de las premisas al uso simbólico en el



30,56 % de las ocasiones (el significado del código en la Tabla 6.4). El porcentaje de los usos no canónicos disminuye, mientras que el de las premisas al uso simbólico de los objetos aumenta comparado con los 9 meses. Pero lo nuevo, y que destacamos aquí porque estaba ausente a los 9 meses, es que los niños usan los objetos de forma simbólica en el 5,56 % de los casos. Estos usos simbólicos de Sandra consisten en ponerse ella misma la gorra del muñeco.

Los niños/as a los 12 meses emiten vocalizaciones en seis (16,67 %) de las treinta y seis demostraciones distantes simbólicas del adulto, estando ligeramente por arriba de lo observado a los 9 meses (13.33 %).

En suma, los datos de los 12 meses apuntan, por un lado, hacia una mayor proporción en la que los niños/as miran el objeto, se adentran al nivel de las premisas y realizan algunos usos simbólicos, y por el otro, hacia una menor proporción en la que los niños/as usan los objetos de manera no canónica comparado con los 9 meses.

En las dos observaciones que siguen ilustramos cómo se presentaron algunos usos simbólicos. En la primera, la díada de Guille usa de manera simbólica el bote. El uso simbólico que realizan es parecido al que describimos a los 9 meses, pero ahora el niño se implica más, hasta el punto de querer mirar la “crema”.

*Observación 33.* Guille 0;11,28 (Secuencia 18, duración 19 seg.). Bote vacío. US. “Sacar crema”.

A pregunta “¿Y la crema?” mientras tiende el objeto a N, quién en ese momento se lleva la cuchara a la boca. A insiste “¿Nos damos crema, Guille?”. N suelta la cuchara y coge el bote. A continúa “A ver, ¿sacamos crema?”, N asienta con movimientos de su cabeza y suelta el bote. Enseguida *A pone la palma de su mano izquierda hacia arriba de manera cóncava*, mientras que con la otra coge el bote y *presiona el dosificador con el dedo pulgar once veces*. N mira la acción de A, toca la mano izquierda de A y *mira en el interior de la misma* (buscando la crema). A le pregunta “¿Sale crema de ahí?” y *vuelve a presionar el dosificador diez veces*. Mientras lo hace N coge y jala el dosificador del bote con la mano izquierda. Cuando A termina de presionar el dosificador, N lo coge con la mano derecha, le quita el bote a A, quién justo en ese momento dice “¡Oooy vaaa!”, y luego N lo golpea contra la caja.

La madre de Guille inicia la secuencia haciendo alusión a “la crema”, elemento ausente en el bote. Pero las acciones de la madre y sus preguntas traen al presente imaginariamente tal sustancia, son acciones significantes que traen los significados ausentes. En este sentido destaca la manera en que la madre coloca la mano izquierda como “recipiente de la crema”, convirtiéndola en parte del escenario simbólico;

escenario que además le permite enseñarle al niño cómo funciona. Guille se adentra en la propuesta de la madre, estando de acuerdo en que “saque crema” del bote, y en tal sentido se interpreta el que la busque en la mano de la madre, pero al no encontrarla, le quita el bote y lo usa de manera no canónica.

La acción de mirar en el lugar donde se supone que debería estar la crema nos lleva a pensar que el niño esperaba encontrar realmente crema, pero la madre consciente de lo que busca Guille pone de manifiesto la no presencia de la crema al preguntarle “¿Sale crema de ahí?”, como una manera de reflejarle al niño que no debe esperar tal crema porque no existe. Así, de esta manera tan espectacular, en esta secuencia, la diada conjuga lo real y lo ficticio, la presencia de lo convencional y la ausencia de lo simbólico, mostrando que es posible que la frontera que separa ambos modos de significación sea, a veces, muy fina, y sobre todo que los símbolos hunden sus raíces, más o menos lejanas, en los usos convencionales.

En la observación siguiente, la madre usa el cordón para desplazar la caja que convierte en “coche”, en el que “monta” al muñeco para darle un “paseo”. Situación similar a la que encontramos a los 9 meses con la madre de Daniel.

*Observación 34.* Pedro 1;0,0 (Secuencia 9, duración 18 segundos). Caja. US. Como coche.

A aleja la caja de ella diciendo “Mira Pedro”. N mira la acción de A y vocaliza “ee”. A enseguida coge el cordón de la caja, *lo jala hasta desplazar la caja cerca de ellos emitiendo el sonido “Sssssshhh”*. N sigue mirando la acción de A. Cuando la caja está más cerca de ellos, A deja de jalar el cordón, coge el muñeco y *lo coloca sentado dentro de la caja* diciendo “¿Montamos el muñeco y le damos un paseo?”, aleja de sí la caja, “Como tú, cuando te monta mamá en el carro”. N momentáneamente mira el teléfono que mantiene en sus manos y luego al observador llevándose el teléfono a la boca. A coge el cordón y dice “Mira”, *jala el cordón llevando la caja hacia ellos*. N mira la acción de A, mira la caja y al muñeco, A dice “¡Haaalaa qué chuliiii!, N dirige su mano hacia el muñeco vocalizando “aaa” y lo coge.

La madre realiza dos demostraciones distantes simbólicas de la caja al usarla como coche, organiza dos escenarios simbólicos donde los significantes apuntan a significados ausentes en parte. En la primera ocasión acompaña el desplazamiento con sonido, de ese modo la caja *usada como si fuera un vehículo desplazándose* se convierte en un coche, mientras que en la segunda “lleva de paseo” al muñeco, donde el muñeco colocado *como si fuera un personaje dentro de un vehículo usado para desplazarse*, se convierte en un personaje que va de paseo. Y es precisamente todo ese racimo significativo compuesto de usos que se hallan en lugar de otros usos convencionales, de

sonidos que se hallan en lugar de otros, etc. los que le dan el carácter simbólico a las acciones. Sin embargo, el niño no va más allá del nivel de las premisas cuando el adulto convierte la caja en coche. Así, los integrantes de la diada le dan significados muy diferentes a la caja y a la situación por tanto. Por lo que, a los 12 meses, complejos escenarios simbólicos como éstos en su ir y venir de lo convencional a lo simbólico, son más responsabilidad del adulto que del niño, dado que el niño se adentra en ellos básicamente en el nivel de la atención y de las premisas.

### *Demostraciones inmediatas simbólicas*

Este mediador comunicativo de uso, al igual que las demostraciones distantes simbólicas, es usado por el adulto para demostrar usos simbólicos de los objetos, pero implicando de manera más inmediata al niño, introduciéndolo en dicho escenario simbólico, en un espacio de acción simbólico. Los adultos producen demostraciones inmediatas simbólicas en catorce secuencias simbólicas (35,00 %) del total de este tipo de secuencias (ver Tabla 7.9). Este porcentaje, al igual que lo que sucede a los 9 meses, está por debajo del de las demostraciones distantes simbólicas, pero está 5,59 % arriba del de las demostraciones inmediatas simbólicas de los 9 meses, de modo que el adulto ahora produce más símbolos inmediatos que cuando el niño era más joven, acaso porque a los 12 meses el niño comprende mejor de qué se trata, los símbolos del adulto son, por tanto, más eficaces. Los adultos realizan treinta y tres demostraciones inmediatas simbólicas, de las cuales catorce suceden con el muñeco, nueve con el teléfono, seis con la cuchara, dos con el caballo y otras dos con la caja. De acuerdo con estos datos, el muñeco y el teléfono, en este orden, se mantienen como los objetos que prefieren los adultos para realizar las demostraciones inmediatas simbólicas. Por otro lado, prácticamente los símbolos nuevos o diferentes que realizan los adultos a los 12 meses los hacen utilizando los dos objetos que no habían sido usados para hacer demostraciones inmediatas simbólicas a los 9 meses. A la caja la convierten en “sombrero” y la cuchara la usan para “dar alimento” imaginario. Los símbolos restantes de la Tabla 7.9 son semejantes a los de los 9 meses (véase Tabla 6.10), lo que indica que de algún modo el elenco de usos simbólicos que producen los adultos con los objetos se ubica dentro de ciertas fronteras. Los adultos parecen seguir ciertas reglas de verosimilitud en los usos simbólicos que realizan con los niños. No parece que produzcan cualquier cosa.

Por último, los adultos acompañan la mayoría de sus demostraciones inmediatas simbólicas con lenguaje (78,79 %) y en algunos casos, que no lo hacen, las acompañan con signos onomatopéyicos.

Tabla 7.9

*Demostraciones inmediatas simbólicas (DIS) del adulto a los 12 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DIS	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Daniel	Caballo	10	Galope (s) Galope (s)			X X							
Guille	Caja	14	Sombrero Sombrero	X X			X X		X	P4 P4			
Guille	Cuchara	5	Dar de comer al otro Dar de comer al otro Dar de comer al otro Dar de comer al otro Dar de comer al otro	X    X		X X X X X		X X X				S2.1** S2.1** S2.1** S2.1** S2.1**	
Silvia		15	Dar de comer al otro	X	X	X		X				S2.1**	
Guille	Muñeco	11	Personaje que se aproxima	X		X						S2.1.0**	
Sandra			Personaje que se aproxima	X		X						S2.1.0**	
		7	Personaje que se aproxima	X		X		X					
			Personaje que se aproxima	X		X							
			Personaje que se aproxima	X		X							
		11	Personaje que se aproxima	X									
		21	Poner gorra al otro	X	X					P1			
			Poner gorra al otro	X			X						
			Poner gorra al otro	X	X					P4		S2.2.1	
			Poner gorra al otro	X				X		P3		S2.1.2	
			Poner gorra al otro	X			X			P3			
			Poner gorra al otro	X						P4		S2.1.2	
			Poner gorra al otro	X				X		P4		S2.1.2	
			Poner gorra al otro	X				X		P4		S2.1.2	X
			Poner gorra al otro	X		X		X		P4		S2.1.2	X
Daniel	Teléfono	1	Poner en el oído del otro	X			X		X	P3			
Guille		1	Poner en el oído del otro	X			X						X
		29	Poner en el oído del otro*	X	X		X						X
			Poner en el oído del otro*	X			X						
Pedro		11	Poner en el oído del otro	X			X		X	P3	C2 C2(3)		X
			Poner en el oído del otro	X									
Sandra		25	Poner en el oído del otro	X	X								X
		9	Poner en el oído del otro*	X				X					X
			Poner en el oído del otro	X									
<b>Totales</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>33</b>	<b>26</b>	<b>5</b>	<b>13</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>8</b>

\* N retira la mano del adulto junto con el objeto.

\*\* El adulto acompaña la acción del niño/a con gestos exagerados de comer y besar, respectivamente.

(s), el adulto acompaña el uso simbólico con sonido onomatopéyico.

(#), indica que pulsa la misma tecla ese número de veces o teclas distintas de manera continua, sin interrupción.

Los niños miran la acción del adulto en el 39,39 % de las demostraciones inmediatas simbólicas, miran el objeto en el 27,27 % de las ocasiones y miran al adulto al rostro en el 15,15 %. Las diferencias con lo que sucede a los 9 meses son que ahora

los niños miran en menor proporción la acción del adulto y en mayor proporción los miran al rostro. El porcentaje de mirar el objeto es el mismo en las dos edades.

En cuanto a las emociones, los niños se expresan a través de emociones positivas (sonrisa, risa y mover los pies por júbilo) en el 30,30 % de las ocasiones, es decir, un 21,21 % por encima de los 9 meses, lo cual puede querer decir que los niños comprenden ahora mejor de qué se trata cuando el adulto realiza los escenarios simbólicos frente a ellos.

El panorama de los niveles de uso de los objetos a los 12 meses es muy diferente al de los 9 meses. Recordemos que durante las demostraciones inmediatas simbólicas a lo más que llegaron los niños fue al nivel de las premisas, mientras que ahora los niños alcanzan los niveles de usos canónicos y simbólicos. Veamos los porcentajes de los distintos usos. Los niños usan los objetos de manera no canónica en el 9,09 % de los casos, el mismo que a los 9 meses. Se adentran a las premisas al uso simbólico en el 36,36 % de las ocasiones, lo que nos lleva a un 9,09 % más en comparación con los 9 meses. Los hechos completamente ausentes a los 9 meses son que los niños/as realizan ahora usos canónicos y usos simbólicos. El uso canónico consiste en pulsar las teclas del teléfono y lo hace Pedro dos veces, mientras que los usos simbólicos consisten en “comer” algo imaginario y lo hacen Guille y Silvia seis veces en conjunto; besar al muñeco y lo hace Guille dos veces; ponerse la gorra del muñeco y lo produce Sandra en siete ocasiones e intentar poner la gorra al adulto, que también lo hace Sandra en una ocasión.

En la observación que viene a continuación se ilustra el uso de la caja como “sombrero”; uso simbólico que observamos por vez primera a los 12 meses de edad de los niños/as.

*Observación 35.* Guille 0;11,28 (Secuencia 14, duración 21 seg.). Caja. US. Como sombrero.

N coge la caja, *la lleva hasta encima de su cabeza y mientras lo hace vocaliza “eee, ee”*. A le pregunta “¿Te vas a poner la, la caja en la cabeza? N baja la caja al piso, la mira y pone sus manos sobre ella. A se la quita diciendo “Como un sombrero, mira, como un sombrero, así, así, a ver”, *le pone la caja a N sobre su cabeza como sombrero*, “¡Uuyyy qué bien! ¿Y ahora?”. N mira el cordón de la caja que le cae sobre el rostro, lo coge y lo jala quitándose la caja de encima de la cabeza, luego mira la caja, mira el cordón que mantiene en sus manos y lo jala acercando la caja hacia él, entonces *A la coge y se la pone a N nuevamente como sombrero en la cabeza diciendo “Otra vez”*. N jala el cordón tumbándose la caja y A dice “Toomaaa”, luego A la acerca hacia ella y N mira el cordón cambiandoselo de mano.

La cuchara, al igual que el cepillo, forma parte de los objetos que se utilizan para realizar usos simbólicos por primera vez a los 12 meses de edad de los niños. El uso simbólico de la cuchara que describimos en las siguientes dos observaciones consiste en utilizar este objeto para llevar alimento imaginario al niño/a, para “darle de comer”, por lo que este símbolo está muy cerca del uso cotidiano de la cuchara.

N mira la cuchara, la coge y A dice “¿Y eso qué es? ¡Una cuchara!”. N chupa la cuchara, luego se la saca de la boca y la mira. A le dice “A ver, ¿cómo come Guille?, a ver”, le quita la cuchara, “déjame ver cómo come, a ver” *llevando la cuchara a la boca de N. N abre la boca, A le introduce la cuchara en la boca y dice “Aaammmmm”* y enseguida se la retira de la boca. Nuevamente *A lleva la cuchara a la boca de N, N abre la boca, sonríe y A le introduce la cuchara en la boca y lo acompaña diciendo “Aaaaaaaammmmmmmmm”*, luego retira la cuchara. A ríe y *lleva otra vez la cuchara a la boca de N, N abre la boca, A le introduce la cuchara en la boca y dice “Aaaaaaaammmmmmmmmmmmmmmmmmm”*, luego retira la cuchara. *N sonríe mientras que, por cuarta ocasión, A lleva la cuchara a la boca de N preguntándole “¿Dónde está*

*la comida Guille?*”, N abre la boca y muerde la cuchara, A lo acompaña diciendo “Aaaammmmmmm”, luego retira la cuchara. Por quinta vez, A lleva la cuchara a la boca de N, N abre la boca y muerde la cuchara, A dice “Aamm, dame a mí de comer, ¿me das a mí?” dando unos golpecitos en el brazo de N. Después le ofrece la cuchara diciéndole “Toma”. N coge la cuchara, la chupa/muerde, mientras que A le dice “Dame a mí de comer. ¿No me das a mí? ¡Ah! quieres comer tú, claro. Cachondo”. Finalmente, N deja de chupar/morder la cuchara y la suelta.

Guille se introduce en el escenario simbólico propuesto por el adulto en torno al uso de la cuchara. Las acciones del adulto a través de las demostraciones inmediatas simbólicas se coordinan con las del niño y terminan usando de un modo simbólico la cuchara de manera conjunta. Esta introducción, propuesta y facilitada por el adulto, en el uso simbólico de la cuchara también introduce al niño en el significado simbólico. El uso simbólico conjunto de la cuchara manifiesta la atribución de significados similares a este objeto por la díada, donde lo significado, *comida*, está representado por el símbolo, *cuchara usada para comer*. Sin embargo, Guille sigue usando la cuchara de manera no canónica cuando la responsabilidad es suya, como podemos constatar al inicio y al final de la Observación 36, por lo que nuevamente vemos esa coexistencia de significados distintos atribuidos a los objetos por parte del niño.

Por otro lado, la madre acompaña el uso simbólico de la cuchara y el símbolo del niño con el mismo gesto, esto es, en las cinco ocasiones exagera el gesto y la vocalización de *hacer como si* comiera mientras introduce la cuchara en la boca del niño. De esta forma, lo que hace la madre es estructurar, organizar rítmicamente, darle soporte, a la acción del niño. La madre retroalimenta y enfatiza el símbolo del niño con su propio símbolo. Se trata de una *estela* intersujeto, de un escenario de “comida” comprendido y mantenido por ambos protagonistas. El término *estela* lo utilizamos en el mismo sentido que Rodríguez y Moro (1999), ya que lo utilizan para referirse a esa confluencia espaciotemporal de distintos sistemas semióticos de distinta complejidad y asegurado *a la vez* por dos protagonistas.

Otro elemento que llama nuestra atención en esta observación es que la madre hace explícita la ausencia de la comida preguntándole que “dónde está”. Consideramos que a través de esta pregunta, al igual que como ocurre con el bote, la madre pretende que el niño tome conciencia de ese elemento ausente en estas acciones simbólicas. Nos encontramos una vez más con ese ir y venir desde lo presente hacia lo ausente, desde lo que el signo muestra hacia lo que sugiere, representado por el símbolo y mantenido por la presencia material del objeto usado aquí y ahora y *cargado* culturalmente por su uso.

*Observación 37.* Silvia 1;0,1 (secuencia 15, duración 12 seg.). Cuchara. US. “Dar de comer” y “comer”.

N mira la cuchara, la coge y luego la suelta. A aprovecha la acción previa de N y coge la cuchara, enseguida se la muestra a N y le pregunta “¿Para qué vale esto?” moviendo la cuchara. N mira lo que hace A y dirige la mano hacia la cuchara. A continúa diciendo “Para comeeer”, acercando la cuchara a la mano de N y una vez que N la coge, A la lleva hacia la boca de N, sólo que topa con la frente de N, quien luego mira al rostro a A. Enseguida A dice “Asíííí”, le quita la cuchara a N y *la lleva a la boca de N diciendo “Nan, nan”, N abre la boca y vocaliza “aa aaa”*. A ríe, le ofrece la cuchara a N dejándosela en la mano, N la coge, la sostiene y la mira.

Esta observación es similar a la anterior, sólo que en esta ocasión, el padre, antes de simular llevar el alimento a la boca de su hija, pregunta sobre la función de la cuchara (“¿Para qué vale esto?”), involucrando así a la niña en el curso de la palanificación de su acción simbólica. Luego continúa “Para comeeer”, respondiendo así él mismo a su pregunta. Después pasa al plano de la acción y observamos que él es quien simula dar de comer, acompañando esta demostración inmediata simbólica con el gesto y el sonido de comer, mientras que la niña simula que come, por lo que la niña se introduce en el símbolo propuesto por el padre y ejecuta la parte del uso simbólico del objeto cuchara que le corresponde. Como resultado tenemos que en las Observaciones 36 y 37 los integrantes de las díadas coordinan sus acciones simbólicas, correpondiéndole al niño/a completar la propuesta del adulto y realizando así buenos ejemplos de *estelas* simbólicas intersujetos.

Por otro lado, al final de la Observación 36 la madre trata de llevar al niño a que no sólo simule comer él, sino que se convierta en agente y también le dé a ella de comer. Sin embargo, en esta observación, el niño no responde a la petición de la madre.

El muñeco es otro de los objetos usados por las díadas para realizar usos simbólicos en coordinación conjunta. Vamos a tomar una secuencia de la díada de Guille en la que lo tratan como un “personaje”.

*Observación 38.* Guille 0;11,28 (Secuencia 11, duración 14 seg.). Muñeco. US. Dar a besar el muñeco y besarlo.

N se aleja un poco de A y A le dice “Dale un beso al muñeco. Guille, ven, ven” al mismo tiempo que golpea suavemente la pierna de N. N mira el bote y lo golpea con la cuchara que trae en la mano derecha. A insiste “Dale un beso. ¿No quieres darle un beso?”, acercando el muñeco al rostro de N. *N mira el muñeco, se inclina hacia el muñeco y lo besa vocalizando “mmmm”*. Al mismo tiempo A hace el gesto del beso en el aire exagerándolo “mmmmmmuuuaaaaaa. ¡Uuuuy que biieenn, ese besoooo! Después del beso N mira la cuchara, mira la caja y la golpea con la cuchara, luego mira en el interior de la caja. En ese momento, A le dice “Otro, otro. A ver qué beso le das”, acercándole el muñeco a N. N mira



*el muñeco, se inclina hacia él y lo besa vocalizando “aaaa” y A lo acompaña nuevamente con el gesto del beso en el aire “mmmmmmuuuuuuuuuuuu. ¡Qué bien!”.*

En la presente observación son muy llamativas las acciones que despliega la madre para que el niño bese al muñeco, así como la manera en que acompaña el símbolo del niño. En ambas ocasiones se integran diversos sistemas semióticos. En la primera ocasión, la madre se lo pide verbalmente, echa mano de las ostensiones (en su modalidad inmediata y múltiple) y le lleva el muñeco para que le dé el beso (demostración inmediata simbólica). En la segunda ocasión básicamente hace lo mismo, aunque sin las ostensiones. Guille responde de manera adecuada a la petición de la madre, esto es, besa al muñeco emitiendo el sonido del beso en las dos ocasiones. Asimismo, la madre acompaña el beso de Guille, lo envuelve, lo extiende con el mismo símbolo, enfatizando el símbolo del niño. Si Guille y la madre acaban haciendo el mismo símbolo, entonces ambos comparten, al menos parte de los significados: los muñecos son “personajes que se dan a besar y se besan”. Se trata de usos simbólicos muy diferentes a los de la cuchara en las Observaciones 36 y 37. Tanto con la cuchara como con el muñeco el adulto utiliza las demostraciones inmediatas simbólicas para llevar al niño al plano simbólico, sólo que en el caso del muñeco el niño lo besa y en el de la cuchara el niño abre la boca y “come”. Estos datos implican que los primeros usos simbólicos que producen los niños al final del primer año son diferenciados y, al mismo tiempo, están relacionados con aquello para lo que sirve el objeto en cuestión. Y esta diferenciación es, en última instancia, fruto de una convención social: con la cuchara se come y los muñecos, como personajes que son, se besan. No es quizás éste el momento de detenerse en las enormes diferencias culturales dadas al beso como signo de amistad, de cariño o de saludo.

La manera compartida y coordinada entre el niño y el adulto para realizar estos usos simbólicos presenta un panorama bastante distinto del que Piaget (1945/2000) nos legó en relación con el origen de los símbolos, así como otros autores apoyados en él. Estos usos simbólicos no nos parecen acciones producto de la actividad individual y solitaria del niño/a, ni tampoco son productos naturales, no culturales, que no necesitan de acuerdos, ni nos parecen productos de una asimilación deformante. Al contrario, como dijimos antes, son fruto del acuerdo, del hacer conjunto y de la convención social.

Y el adulto juega en todo eso un papel *educativo* claro, si no, no entenderíamos todo ese despliegue de signos alrededor de los objetos.

Algo que nos sigue llamando la atención es que los niños/as, al igual que a los 9 meses, siguen rechazando la propuesta del adulto de “hablar” por teléfono cuando les colocan este objeto sobre el oído. Dato que no concuerda con estudios previos (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999) llevados a cabo con niños y niñas españoles, suizos y mexicanos. Todos a los 10 meses ya lo usaban en alguna secuencia de ese modo, e incluso, tomaban la iniciativa. Una parte de la explicación puede provenir de las condiciones de observación. En todos estos casos la situación triádica con el teléfono duraba 5 minutos. Mientras que, en el presente estudio, el teléfono es un objeto más entre muchos, debe “competir” con otros nueve objetos más. Quizás otra parte de la explicación venga de las diferencias entre los objetos mismos. En aquellos casos se trataba de un teléfono “fijo”, mientras que ahora usamos un “móvil”, un móvil que además produce llamativos sonidos al apoyar las teclas, lo que quizá hace que los niños se centren en ese tipo de uso ignorando los otros de tipo simbólico. El hecho es que ahora los niños siguen retirando su cabeza del teléfono o, como se señala en la Tabla 7.9, continúan retirando la mano del adulto junto con el objeto, lo que nos indica que para los niños este objeto, hasta el momento, sirve para pulsar las teclas y producir el sonido pero no para “hablar” con alguien.

En la siguiente observación veremos cómo el adulto trata de que el niño se adentre en el uso simbólico del teléfono con una demostración inmediata y no sólo a través del lenguaje, como lo hace el padre de Sandra en la Observación 29.

*Observación 39.* Guille 0;11,28 (Secuencia 1, duración 16 seg.). Teléfono. US. “Poner el teléfono en el oído del niño para que hable”

*N mira al observador y le tiende el teléfono*, mientras que A pregunta a N “¿Eso qué es?, ¿eso qué es, Guille?”. N responde “eee” mirando el teléfono y A dice “El teléfono para hablar”. Le quita el teléfono a N “A ver. ¿Llamo yo o no llamo?”, pulsa una tecla del teléfono, “¡Aahh! Mira cómo suena” pulsando seguidamente otra tecla y luego otra (con ésta se reproduce una voz diciendo “bueno, ¿cómo está?, ¿puedo ayudarle?”). N mira la acción de A y A responde a la voz del teléfono con “Hola” y *pone el teléfono sobre el oído de N*, quién está mirando al observador. A continúa diciendo “Habla tú. A ver, di algo”, N gira su cabeza para mirar el teléfono, luego se aleja más del teléfono, mira el bote, se inclina y lo coge, mientras A sigue “Di: Holaaaa, abuelaaaa. ¿No llamas a la abuela? ¿Por qué?”.

El interés de la madre sobre el teléfono surge a partir de que el niño se lo tiende al observador, produciendo intencionalmente así un gesto ostensivo convencional al mostrar el objeto para compartirlo. Primero le pregunta que qué es eso. El niño comprende lo que le pregunta la madre al vocalizar y mirar el teléfono al mismo tiempo, es decir, comparten el referente como centro de la interacción de ambos, lo que se dice, hace, muestra o indica gira en torno *a lo mismo*, aunque los significados que cada miembro de la díada le dé varíen. Circunstancia que aprovecha la madre para responder a su pregunta, y en su respuesta incluye tanto el nombrar el objeto como su función, el “para qué sirve”. Enseguida, de manera similar a lo que ocurre en la Observación 29, la madre primero se centra en el uso canónico del teléfono y hasta muestra sorpresa ante el sonido que produce al pulsar la tecla. Pero después realiza una demostración inmediata simbólica (lo que no sucede en la Observación 29) incitando al niño a que hable. Guille en lugar de “hablar” se retira del teléfono y lo mira, mientras que la madre sigue insistiendo en que le hable a la abuela. Este comportamiento de Guille es muy similar al que manifestó a los 9 meses (ver Observación 23), por lo que todavía a los 12 meses con este objeto no se introduce en el símbolo propuesto por la madre.

### *Ostensiones*

#### 1. Ostensiones de mostrar

A los 12 meses encontramos que los adultos presentan ostensiones de mostrar en veintidós secuencias (52,50 %) del total de las secuencias simbólicas (ver Tabla 7.10). Realizan veintinueve acciones de mostrar en total, siete de éstas de manera inmediata (OI) y una de ellas de forma exagerada (OE); y prácticamente a todas, con excepción de dos casos, las acompañan con lenguaje.

Además, a los 12 meses son más los objetos implicados en las ostensiones de mostrar. Mientras que a los 9 meses lo hicieron con la caja una vez y con el teléfono seis veces, ahora los adultos realizan ostensiones con cinco objetos: el muñeco nueve veces, el caballo ocho, la cuchara y el teléfono cuatro veces a cada uno de ellos y, por último, la caja dos veces al igual que el cepillo, por lo que el teléfono deja de ser el objeto con el que hacen más ostensiones de mostrar, ocupando su lugar el muñeco.

Tabla 7.10

*Ostensiones de mostrar del adulto a los 12 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Mostrar	OI	OE	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
							MA	MAA	MO						
Daniel	Caballo	2	X			X		X							
		10	X			X		X							
			X			X						P2			
		12	X			X		X							
Guille		13	X			X		X							X
Pedro		13	X			X		X							
Silvia		17	X			X		X							
			X			X		X							
Pedro	Caja	9	X			X		X							
Sandra		17	X			X		X							X
Guille	Cepillo	3	X	X		X			X		X				
			X	X		X			X		X				
Guille	Cuchara	9	X	X		X			X						
			X	X		X	X				X			S2.2*	X
Silvia		15	X		X	X		X				P1			
			X			X		X				P1			
Guille	Muñeco	11	X	X		X									
Daniel		11	X			X									
Paula		7	X			X		X				P2			
		17	X			X		X							
			X	X		X		X				P2			
			X	X		X		X	X			P3			
Pedro		8	X			X		X							
		19	X			X		X		X					
Sandra		7	X			X		X		X		P3			
Sandra	Teléfono	9	X			X		X	X		X	P3	C1		
			X			X		X				P2	C2		
Silvia		4	X					X				P1			X
		19	X					X							
<b>Totales</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>29</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>22</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>4</b>

\* El adulto completa esta acción simbólica del niño con una DDS acompañándola con sonido.

Los niños/as miran las ostensiones de mostrar del adulto en veintidós ocasiones, lo que representa el 75,86 % del total, miran el objeto en el 17,24 % de los casos y miran al adulto al rostro en el 3,45 % de las ocasiones. Las diferencias con los datos de los 9 meses son una disminución en la proporción de mirar la acción del adulto y mirarlo al rostro, pero una tendencia de mirar más el objeto.

Los niños usan los objetos de manera no canónica en el 13,79 % de los casos, a nivel de las premisas en el 36,36 %, de manera canónica en el 6,06 % y de modo simbólico en el 3,45 % de las ocasiones, por lo que destaca la presencia de usos canónicos y simbólicos, completamente ausentes a los 9 meses. En cuanto al uso simbólico, Guille, ante la insistencia de la madre (ver Observación 40) simula darle de comer llevándole la cuchara a la boca y su madre simula que come exagerando el gesto, completando de esta manera la acción de Guille.

*Observación 40.* Guille 0;11,28 (secuencia 9, duración 16 seg.). Cuchara. US. “Dar de comer”

N coge la cuchara, la chupa/muerde mientras mira al muñeco. A le pregunta “¿Y eso?”. N responde “eee”. A le pide “*Dame a mí de comer*” dando pequeños golpes a N en el hombro. N se saca la cuchara de la boca, la sostiene y la mira, y luego vuelve a chuparla/morderla mirando al muñeco a la vez. A insiste “*¿No me das a mí de comer?*” tocando varias veces el hombro de N, “Pues cuando estamos co...”. En este momento N lleva la cuchara a la boca de A mirándola al rostro y vocalizando “auuuu”. A hace como si comiera diciendo “¡Ah, claro!, am, am, am, am, ¡qué buenooo!”, después N retira la cuchara de la boca de A, la mira, la chupa/muerde otra vez al mismo tiempo que mira a A al rostro, quien le dice “Dame más de comer, dame más”, pero N deja de chupar/morder la cuchara y la suelta.

Las peticiones de la madre acompañadas con ostensiones inmediatas múltiples consiguen su propósito, i.e. que el niño la introduzca en un escenario simulado de comida a través del uso de la cuchara. Los papeles se invierten en relación con las observaciones previas (36 y 37) porque ahora es la madre quien completa la acción del niño simulando que come y que le gusta lo que le ofrece de comer. Pero Guille también mira la cuchara cuando la madre le pide de comer y después de darle de comer, lo que nos parece que puede estar mostrando cierta disonancia para él entre la petición y el comer de la madre y la ausencia de comida. En este sentido, las acciones simuladas del niño/a de dar de comer o comer las interpretamos como la entrada en los usos simbólicos, en los que se destaca la fuerte presencia del adulto como sostén, que es quien exterioriza el significado asignado a esas acciones simbólicas. Además en esta observación se ve claramente la coexistencia en el niño de niveles de significación muy variados si nos fijamos en los usos que Guille realiza de la cuchara (no canónicos cuando la chupa y simbólicos cuando “le da de comer” a la madre).

La Observación 38 proporciona otro buen ejemplo de ostensiones de mostrar. Ahí destacábamos cómo la madre de Guille usaba las ostensiones en su modalidad inmediata y múltiple mientras le pide que bese al muñeco, antes de realizar la demostración inmediata simbólica donde el niño acaba besando al muñeco.

## 2. Ostensiones de ofrecer

Presentamos los datos sobre este tipo de mediador comunicativo en la Tabla 7.11. Los adultos realizan ostensiones de ofrecer en el 35,00 % del total de las secuencias simbólicas. Esta cifra es casi un 6 % más comparado con los 9 meses. Los adultos presentan diecisiete ostensiones de ofrecer en total a los 12 meses, de las cuales diez se concentran en el muñeco y el teléfono, realizando cinco con cada uno de ellos,

les siguen tres con la cuchara, dos con la caja, una con el bote y otra más con el caballo. De este modo, los adultos aumentan el número de objetos ofrecidos a los niños (véase la Tabla 6.12). Además, cuatro de las diecisiete ostensiones de ofrecer las realizan de manera inmediata (OOI), y las acompañan con lenguaje en once casos, lo que equivale al 64,71 % del total.

Tabla 7.11

*Ostensiones de ofrecer del adulto a los 12 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
						MA	MAA	MO						
Guille	Bote	18	X		X		X	X			P3			
Pedro	Caballo	13	X				X	X	X		P3			X
Daniel	Caja	8	X		X		X				P3			
Sandra		17	X		X		X							
Guille	Cuchara	5	X		X		X	X		X	P3			
Silvia		15	X	X	X	X	X	X			P3			
			X	X			X	X			P3			
Daniel	Muñeco	11	X		X		X				P3			
			X		X		X				P3			
Paula		17	X	X	X		X	X			P3			
Sandra		11	X		X		X				P3			
		21	X				X		X				S2.1.2 S2.1.2	X
Guille	Teléfono	29	X		X		X							
Pedro		25	X				X							
			X		X		X	X		X	P3			
Silvia		4	X	X			X	X			P3			
		13	X				X				P3			
<b>Totales</b>	<b>6</b>	<b>14</b>	<b>17</b>	<b>4</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>2</b>

A los 9 meses las ostensiones de ofrecer fueron efectivas para atraer la atención de los niños e introducirlos al nivel de las premisas, siendo éste el nivel más alto alcanzado por los niños/as. Veamos lo que sucede ahora a los 12 meses.

Los niños/as miran el 100 % de las ostensiones de ofrecer del adulto, mientras que miran el objeto en el 47,06 % de las ocasiones, lo que indica que continúa siendo un mediador comunicativo muy efectivo para atraer la atención del niño/a.

Con respecto a los niveles de uso de los objetos, los niños/as presentan usos no canónicos en el 11,76 % de los casos, premisas al uso canónico en el 76,47 % y, lo nuevo, otra vez, es la presencia de usos simbólicos. En esta ocasión Sandra usa la gorra del muñeco para ponérsela ella misma dos veces. Comparando los otros niveles de uso de los objetos con lo que pasa a los 9 meses, observamos que los usos no canónicos de los objetos disminuyen de manera importante a los 12 meses, casi un 40 %, mientras

que las premisas al uso simbólico aumentan aproximadamente un 10 %. Estos datos en conjunto muestran que a los 12 meses las ostensiones de ofrecer del adulto llevan a los niños/as, con más frecuencia, a niveles más complejos de los usos de los objetos.

Algunas observaciones que previamente hemos presentado contienen ejemplos de ostensiones de ofrecer del adulto (Observaciones 33, 36 y 37). Asimismo veremos otros ejemplos de ellas más adelante en las Observaciones 41, 46, 47 y 52.

### *Gestos indiciales*

Por primera vez, dentro de las secuencias simbólicas, encontramos gestos de señalar. Así que vamos a referirnos primero a ellos y después a los signos indiciales en la modalidad de *otros*.

#### 1. Gestos de señalar

Los adultos señalan para comunicarse con el niño/a en cinco secuencias de los usos simbólicos de los objetos (ver Tabla 7.12). Es la primera vez que observamos gestos de señalar en las secuencias simbólicas. Durante estas cinco secuencias, presentan nueve gestos de señalar: más de la mitad con el muñeco (cinco en total), dos con el caballo y otros dos más con el teléfono. Realizan siete de los nueve gestos tocando lo señalado, con redundancia inmediata (RI), conectando de esta manera el dedo índice y aquello a lo que señala, lo que permite que el niño/a mire al mismo tiempo el gesto y el objeto señalado, y a uno de ellos lo acompañan con redundancia múltiple. En este sentido, estos gestos, a medio camino entre lo indicial y lo ostensivo, restan ambigüedad y simplifican su comprensión por parte de los niños. Además, en el 100 % de los gestos de señalar del adulto está presente el lenguaje. En trabajos previos (Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999) también se ha encontrado que la “redundancia” que más acompaña los gestos de señalar del adulto a los 7, 10 y 13 meses de edad de los niños/as es la inmediata, en la que el gesto toca lo señalado, por lo que estos gestos de señalar producidos por el adulto, al igual que en el presente trabajo, no indican algo localizado a distancia.

Los niños/as miran la acción del adulto en seis de los nueve gestos de señalar, lo que corresponde al 66,66 % del total de estos gestos y miran el objeto en el 44,44 % de

los casos. Como acabamos de indicar, al mirar la acción del adulto cuando señala de manera inmediata, el niño también mira el objeto. Ambos porcentajes muestran, por tanto, que los niños se interesan por lo señalado y que comprenden el gesto de señalar.

Tabla 7.12

*Gestos de señalar (GS) del adulto a los 12 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	GS	RI	RM	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
							MA	MAA	MO						
Daniel	Caballo	10	X	X		X		X				P2			
			X	X		X		X				P2			
Daniel	Muñeco	11	X	X		X		X	X			P3			
Paula		17	X	X		X	X		X						
			X	X	X	X									
			X	X	X	X									
			X	X	X	X									
Pedro	Teléfono	11	X			X		X							
Silvia		13	X	X		X		X				P3			
Totales	3	5	9	7	1	9	1	6	4	0	1	4	0	2	0

Los gestos de señalar del adulto adentran a los niños en el nivel de las premisas a los usos simbólicos en el 44,44 % de los casos y de los usos simbólicos en el 22,22 % de las ocasiones. Como es la primera vez que presenciamos gestos de señalar durante las secuencias simbólicas, no nos es posible comparar estas proporciones con otras. De cualquier manera, el que Paula le ponga la gorra al muñeco después de que el adulto señale el objeto nos permite inferir que comparte con el adulto los significados de este mediador semiótico y los significados simbólicos que le dan al objeto.

*Observación 41.* Paula 1;0,1 (Secuencia 17, duración 77 seg.). Muñeco. US.

A coge el muñeco, lo sienta enfrente de N mientras dice “Mira al nene. No le haces caso al nene. Tienes que jugar con el nene”, luego tocando la pierna de N con el brazo del muñeco “¿Te va a gustar el nene? Mira”. A coge al muñeco de la cabeza para mantenerlo sentado y erguido pero le tumba la gorra, “Él quiere jugar contigo. Uy se le...”. N, que ha mirado todas las acciones de A, toca el brazo del muñeco, A continúa diciendo “Se le ha tirao la gorra” poniéndosela al muñeco, luego sienta al muñeco recargándolo en la pierna de N y se le cae la gorra al muñeco, lo deja ahí diciendo “¿Qué tal nene? Que nos sentamos aquí a tu lado”. N sigue mirando las acciones de A, luego permanece mirando el muñeco, le coge el pelo y lo suelta, cinco segundos después toca el pelo del muñeco, ante lo que A dice “Este es el pelo, ¿verdad? Tiene pelo, ¿verdad?” cogiendo el pelo varias veces, luego coge al muñeco de la cabeza para sentarlo erguido, después *le ofrece la gorra a N “Ponle tú la gorra” y se la deja encima de la pierna*. N mira las acciones de A, *coge la gorra y se la ofrece a A mirándola al rostro*. A le pregunta “¿Yo? ¿Se la pongo yo?”, señalándose a sí misma, pero N lleva la gorra hacia la cabeza del muñeco, entonces A señala tocando la cabeza del muñeco y le dice “Pónsela tú al nene”. N pone la gorra sobre la cabeza del muñeco, después mira al observador, mira al padre y le tiende la gorra. A le dice “No, a papá no, ¿eh? Mira, pónsela aquí. Pónsela tú al nene.” al mismo tiempo que señala la cabeza del muñeco tocándola varias veces. N mira la acción de A, mira la gorra, mira el muñeco y lleva la gorra hacia la



cabeza del muñeco, A dice “Así” pero le quita la gorra a N para ponérsela al muñeco exclamando “¡Aaayyy qué guapo está el nene con gorraaaa”. N mira la acción de A, luego *se queda mirando la gorra, se la quita al muñeco y se la ofrece a A mirándola al rostro*. A le pregunta “¿Quién se la pone?” llevando la mano hacia la gorra pero antes de que la coja, N la suelta y cae al piso, enseguida A dice “Pónsela” tocando la cabeza del muñeco, luego coge la gorra y se la pone al muñeco “Se la ponemos otra vez”. N mira la acción de A y después permanece mirando la gorra.

La transformación del muñeco en “nene” ocurre desde el inicio de la Observación 41. Como “nene” la madre le atribuye deseos de jugar con Paula, de estar sentado junto a ella, además de tener pelo y usar gorra, por lo tanto la madre espera que Paula le haga caso, juegue con él y le ponga la gorra.

En esta observación la madre incita a Paula para que le ponga la gorra al muñeco a través de una gran variedad de signos que pertenecen a muy diferentes sistemas semióticos cuya complejidad obviamente varía, entre los que destacan las ostensiones, los gestos de señalar, las demostraciones distantes simbólicas y, por supuesto, el lenguaje. Pero veamos despacio lo más inmediato en las ocasiones en las que Paula le pone la gorra al muñeco. En la primera ocasión, después de tenderle la gorra a la madre, Paula la lleva hacia la cabeza del muñeco y, en ese preciso momento, la madre indica el lugar donde debe ir la gorra con un gesto de señalar con redundancia inmediata. Mientras que la segunda ocasión está precedida por gestos de señalar con redundancia inmediata y múltiple por parte de la madre. Lo que hace Paula después de estos gestos de señalar es (1) mirar la gorra, (2) mirar al muñeco y (3) llevar la gorra hacia la cabeza del muñeco, en ese orden. No es la primera vez que esa secuencia en la mirada *precede* la acción del niño/a (al uso del objeto) y que lo hacemos notar. Esta secuenciación en la mirada nos parece importante porque traza la posible relación que establecen entre el objeto y su uso cuando el uso complejo está naciendo. Nos parece que con esa mirada se asegura que “se trata de este objeto”.

Por último, no sólo las personas nos miramos más guapas al usar gorra, sino también los muñecos convertidos en “nenes”, por lo que nuestra manera de resaltar la belleza también se la atribuimos a los personajes creados por nuestra cultura.

## 2. Gestos indiciales – otros

Este tipo de gestos de indicar ya está presente a los 9 meses. Recordemos que presenciamos sólo uno con uno de los adultos y otro con una de las niñas. En cambio, ahora, a los 12 meses, hay más, aunque sigue siendo un mediador poco usado, en

comparación con otros mediadores semióticos. Los adultos los producen en cuatro secuencias, por lo que su proporción es del 10,00 % en relación con el total de secuencias simbólicas (ver Tabla 7.13). Durante estas cuatro secuencias presentan cinco gestos indiciales en total, acompañando a la mayoría, a cuatro de estos cinco gestos, con redundancia inmediata. Asimismo, el lenguaje está presente en los cinco gestos indiciales que presentan. Los objetos implicados en estos gestos son el caballo y el muñeco.

Tabla 7.13

*Gestos indiciales – Otros (GI) del adulto a los 12 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	GI	RI	RM	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
							MA	MAA	MO						
Daniel	Caballo	10	X X	X X		X X		X X				P3			
Daniel	Muñeco	11	X	X		X		X	X			P3			
Guille		26	X			X			X			P3			
Paula		17	X	X		X									
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Ejemplos de este tipo de gestos indiciales lo podemos ver en la Observación 45 que viene más adelante (secuencia 26 de Guille con el muñeco), en la que la madre indica al muñeco con la mano abierta. El trabajo de Wilkins (2003) es un excelente ejemplo de la diversidad cultural empleada entre adultos para indicarle algo a alguien. El gesto de señalar clásico es sólo un tipo entre otros. Lo que nuestros datos indican es que esta variedad no sólo ocurre entre adultos sino también entre adulto – niño.

Ante los gestos indiciales del adulto los niños/as responden mirando esta acción el 60,00 % de los casos y miran el objeto el 40,00 % de ellos. Nótese cómo las ocasiones que miran la acción del adulto se corresponden con gestos acompañados con redundancias inmediatas (RI), de tal forma que los niños miran al mismo tiempo el gesto y el objeto debido al doble estatus del gesto como indicial y como ostensivo. En cambio, en la única ocasión en las que no hubo redundancia inmediata, el niño mira el objeto indicado.

En cuanto a los niveles de uso de los objetos, los niños sólo llegan al nivel P3 de las premisas al uso simbólico de los objetos (60,00 %), y no producen ningún uso ni canónico ni simbólico después.

En resumen, los adultos incrementen los gestos indiciales y los niños, como previamente hemos apuntado, los comprenden correctamente al mirar el gesto y lo indicado por éste.

#### *Usos simbólicos de los niños con y sin mediación verbal del adulto*

Los niños/as a los 12 meses también producen usos simbólicos de los objetos ante la solicitud verbal del adulto o sin ella. Usan los objetos de manera simbólica en diez (25,00 %) de las 40 secuencias simbólicas (ver Tabla 7.14). Realizan quince símbolos en total dentro de estas diez secuencias, de los cuales siete están precedidos por el lenguaje del adulto y los 8 restantes no. El teléfono es el objeto con el que realizan más usos simbólicos, lo hacen seis veces, mientras que con el caballo, el cepillo y el muñeco lo hacen la mitad de las veces del teléfono.

Tabla 7.14

*Usos simbólicos de los niños con o sin mediación verbal del adulto a los 12 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	S	L	Atención			Emo	US	V
				MA	MAA	MO			
Daniel	Caballo	3 12 16	X X -					Balanceo* Balanceo* Balanceo	
Guille	Cepillo	3 17	- X -					Cepillarse dientes Cepillarse dientes Cepillarse dientes	
Guille	Muñeco	26	X	X		X		Besar al muñeco**	X
Sandra		21	X -			X X		Besar al muñeco Ponerse la gorra	
Sandra	Teléfono	19	- X X -	X	X X X		X	Dar <i>in absentia</i> Dar <i>in absentia</i> Dar <i>in absentia</i> Dar <i>in absentia</i>	X X X X
Silvia		13 19	- -	X X			X	Bailar para pedir que pulse tecla Bailar para pedir que pulse tecla	X X
<b>Totales</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>7/8</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>6</b>

El guión indica que el uso simbólico fue realizado por el niño/a sin petición verbal inmediata por parte del adulto.

\* El niño inicia y después el adulto acompaña al niño con el mismo gesto simbólico.

\*\* El adulto acompaña la acción del niño con el mismo gesto simbólico de manera exagerada.

Los símbolos que presentan los niños/as con cada uno de los objetos son los siguientes:

1) Daniel realiza los tres símbolos relacionados con el caballo y consisten en representar *el galope* de este animal *balanceándose*, es decir, se sirve de su propio cuerpo como significante plástico del galope del caballo. Se podría pensar que utiliza como significante el movimiento de su propio cuerpo porque aún no puede simular un relincho o una expresión más “lingüística”, o porque utilizar el mismo caballo para significar su galope le resulta complicado.

2) Las tres ocasiones que Guille usa de manera simbólica el cepillo dental lo hace simulando el *cepillar sus dientes*.

3) Los usos simbólicos del muñeco los realizan Guille y Sandra. Los dos símbolos de Guille consisten en *besar el muñeco*, mientras que el de Sandra en *usar la gorra en su cabeza como atuendo*.

4) Los usos del teléfono los hacen dos de las niñas, Sandra y Silvia. El símbolo de la primera consiste en *darle de manera imaginaria “algo”* (¿el teléfono?) al adulto, mientras que el de Silvia consiste en *contonearse para que el adulto pulse una tecla* específica del teléfono, es decir, que una vez más vemos cómo se sirve del contoneo de su propio cuerpo como significante pero esta vez con una función imperativa, para que cambie una cierta situación en el mundo.

El uso del movimiento del cuerpo como recurso simbólico se pone de manifiesto de manera muy clara en el balancearse y el contonearse. Tanto Daniel como Silvia representan lo ausente recurriendo a un significante plástico, como diría Piaget, a través de estos movimientos, que en el caso de Daniel es el galope del caballo (ver Observación 42), mientras que en Silvia es la música que se reproduce al pulsar esa tecla del teléfono. En cierta manera podemos afirmar que estos símbolos están encarnados en el cuerpo de los niños. Echan mano de sus propios recursos, sus propios cuerpos, como significantes para significar lo ausente cuando aún no disponen de lenguaje. Además, Silvia al contonearse (ver Observación 47) se sirve de su propio cuerpo como gesto comunicativo intencional con una función imperativa para que el adulto haga un uso específico del objeto. Este símbolo ocurre en dos secuencias distantes entre sí.

*Observación 42.* Daniel 1;0,5 (Secuencia 3, duración 21 segundos). Caballo. US. “Balanceo representando galope del caballo”.

N mira el caballo y lo *coge de las patas, luego mira a A al rostro y vocaliza “aaaa”*. A dice “¿Qué es eso? El caballito”. N mira el caballo y dice “ee”, luego, sin dejar de mirar el caballo, lo acerca hacia su rostro, lo baja y lo suelta, mientras A dice “¡Qué bonito!, ¿cómo hace el caballito?”. N, sin apartar la mirada del caballo, lo toca y *empieza a moverse hacia delante y hacia atrás* (balanceándose) tres veces, al mismo tiempo que esboza una *sonrisa* mirando al observador. *A acompaña a N levantando y bajando el tronco balanceándose* también cuatro veces, diciendo “Así hace el caballito”. N mira a A al rostro, y A sigue diciendo “Claro, se balancea el caballito, ¿verdad que sí?”, en tanto N se lleva el caballo a la cara y mira al observador, luego lo baja y lo mira. A sigue diciendo “El caballito del parque se balancea. Claro”. N mira nuevamente al observador y chupa/muerde el hocico del caballo.

En esta observación inicialmente Daniel llama la atención de su madre sobre el caballo, pero después ella le pregunta que cómo hace el caballito. La respuesta de Daniel representa lo que hace el caballo, el galope, balanceándose. Como acabamos de indicar, utiliza su propio cuerpo como *significante* para significar *lo que hacen los caballos*. Para la madre esta respuesta es satisfactoria, dado que enseguida la aprueba verbalmente y realiza ella misma el movimiento del galope, sólo que en lugar de moverse hacia adelante y hacia atrás, lo hace hacia arriba y hacia abajo, aunque en ambos casos hablamos de balanceo para referirnos al símbolo. Digamos que son *variaciones del significante* que envían al mismo significado y pese a esas variaciones los protagonistas se comprenden y nosotros, como espectadores, les comprendemos a ellos también y sabemos que se trata de *lo mismo*.

Además, este símbolo relacionado con el caballo lo encontramos en otras dos secuencias más (ver Tabla 7.14), lo que muestra cierta consistencia en Daniel al recurrir al movimiento del cuerpo para representar lo que *hacen los caballos* con la consiguiente retroalimentación de la madre.

Las siguientes dos observaciones versan sobre el uso simbólico del cepillo de dientes; usos que son iniciativa del niño inicialmente.

*Observación 43.* Guille 0;11,28 (Secuencia 3, duración 37 seg.). Cepillo dental. US. “Cepillarse los dientes”

N coge el cepillo, lo sostiene y lo mira, se lo lleva a la boca y *lo mueve como cepillándose los dientes* mientras mira al observador. A dice “¡Ay qué bien te cepillas los dientes! A ver”, N deja de cepillarse, sostiene el cepillo y lo mira. A sigue diciendo “A ver, qué bien te cepillas los dientes”. N se mete el cepillo en la boca, A dice “Así, así, así.”. N se saca el cepillo de la boca, lo mira y luego se lo cambia de mano, manteniéndolo en su mano izquierda. A continúa “¿Y a mí me los cepillas? ¿A mí?”, al mismo tiempo que le da golpecitos a N en el hombro. N no responde a A, pero en cambio, coge la piedra, la mira y A le dice “Bueenooo”. N mete la piedra dentro de la caja y vocaliza “eee” y A comenta “Claro es muy importante meter la piedra en la caja”. Enseguida N mira el cepillo mientras se lo cambia de una

mano a otra. A le insiste “Cepíllame a mí los dientes, Guille” dándole golpecitos en la pierna. N chupa/muerde el cepillo y A le dice “A mí, no tú. Bueno, tú también”. N deja de chupar/morder el cepillo y lo suelta para levantar el bote y A dice “La crema es muy buena”, pero N enseguida busca el cepillo, lo coge, se lo mete en la boca y A le pregunta “A ver, ¿cómo nos cepillamos los dientes?”. N se “cepilla” los dientes y A dice “¡Uuuuy qué bieeen!”. N deja de cepillarse, mantiene el cepillo en su mano izquierda, A continúa diciendo “Así están muy limpios. Y así no tenemos problemas de caries, ¿verdad?”, mientras que N mira el bote y luego suelta el cepillo.

En esta observación Guille usa el cepillo dental para “cepillar” sus dientes. Lo hace en dos ocasiones. La primera por iniciativa propia, es decir, que el objeto es signo de su uso incluso *fuera de contexto* puesto que el escenario no es el de un uso convencional de los cepillos de dientes, sino que las condiciones de uso del cepillo sólo puede cumplirse en parte, no se cumplen las condiciones de eficacia, y que es lo que nos hace decir que se trata de un símbolo. Aunque el niño utilice el objeto para la función social que tiene sin cambios de significados del objeto. La segunda, Guille “se cepilla los dientes” más en respuesta a la petición verbal de la madre. Pero también por propia iniciativa usa el cepillo de manera no canónica como solía hacerlo a los 9 meses, por lo que el uso que hace Guille del cepillo a los 12 meses oscila entre un nivel alto: simbólico y otro bajo: canónico para volver nuevamente a lo simbólico. Este ir y venir pone de manifiesto que ya ha entrado en los usos simbólicos pero sin desterrar aún los usos no canónicos puesto que ambos coexisten en la misma secuencia.

En la primera ocasión que Guille se “cepilla” los dientes, la madre reconoce y *denomina* los movimientos de Guille como la acción de cepillarse los dientes e intenta que el niño siga realizando esta acción compleja. La madre también insiste en que le “cepille” los dientes a ella, pero sin conseguirlo.

Este ir y venir de un nivel de uso al otro por parte del niño pone de manifiesto la coexistencia de niveles de significados distintos como resultado del desplazamiento de los significados no canónicos por los nuevos significados más complejos de uso del objeto, en este caso, simbólicos. Asimismo, refleja la no consolidación de los significados más complejos. En idéntico sentido va la próxima observación.

*Observación 44.* Guille 0;11,28 (Secuencia 7, duración 13 seg.). Cepillo dental. US. “Cepillarse los dientes”

N mira el cepillo, lo coge, y lo chupa/muerde por el mango, mientras A dice “Es mucho más interesante el cepillo de dientes, claro”. N se saca el cepillo de la boca, lo gira para cogerlo de manera apropiada, se lo lleva a la boca y se “cepilla” los dientes mirando al observador. A le dice “Así, así, muy bien. Claro”. Luego N, al dejar de cepillarse, muerde las cerdas del cepillo sin dejar de mirar al observador, después se saca el cepillo de la boca y lo mantiene en su mano derecha, vocaliza “aaee” al

mismo tiempo que *indica al observador con la otra mano extendida*. A le dice “Dile algo. Dile hola” y N responde “ee”.

En este caso tenemos un elemento nuevo a favor del desplazamiento de los usos no canónicos por otros de nivel más complejo y es la acción de Guille de tomar de forma adecuada el cepillo dental *antes* de “cepillarse” los dientes, mostrando así una clara identificación del *cómo* debe cogerse el cepillo para realizar el cepillado de sus dientes. Se trata de un gesto anticipatorio del uso del objeto convencional, simbólico en este caso. Este hecho por muy sencillo que parezca es de suma importancia en la utilización de los objetos que tenemos a nuestro alrededor y que forman parte de nuestra vida cotidiana. Después de todo, cada objeto tiene su/s forma/s apropiada/s de cogerse y usarse, y una vez que para los niños los objetos son signos de su uso, anticipan con su gesto el uso que van a realizar de él.

También en esta observación apreciamos que por propia iniciativa Guille realiza el uso simbólico, lo que lleva al adulto a acompañarlo y a restringir su participación en el ámbito verbal, retroalimentando la acción del niño. Se configura así una vez más una *estela* intersujeto en la que mientras el niño *hace*, es decir, produce el uso simbólico, el adulto *nombra su acción simbólica*. Ambos se hallan en un espacio común del uso del objeto, lo que les distingue son los sistemas semióticos involucrados.

Finalmente, el gesto indicial de Guille con la mano extendida cumple una función declarativa, ya que lo realiza para dirigir la atención de su madre hacia el observador, hacia quien él ha estado mirando.

En relación con el muñeco, destaca que no necesariamente nos tienen que acercar los muñecos para besarlos, sino que también podemos cogerlos y besarlos por nosotros mismos, y esto es precisamente lo que ocurre en la observación siguiente. Es el niño quien toma la iniciativa.

*Observación 45.* Guille 0;11,28 (Secuencia 26, duración 16 seg.). Muñeco. US. Besar al muñeco. N mira el muñeco y se estira para cogerlo. *A, indicando el muñeco con la mano abierta, dice “Dale de comer al muñeco. A lo mejor tiene hambre”.* N coge el muñeco, lo arrastra hacia él y vocaliza “Atooo”. A repite “¿Aatooo?”. N mira al rostro a A. A le dice “Un beso”. N *besa el muñeco vocalizando “mmm”, A lo acompaña con un beso en el aire “mmmuuuuu”.* Después del beso N *mira al muñeco y lo vuelve a besar, A dice “Beso. ¡Aaaay que beeso más fuerteeee!”.* N mira a A al rostro y tira el muñeco. A dice “pero no lo tires, el muñeco, oye”.

En la Observación 45 Guille realiza el símbolo él solo, mientras que en la Observación 38 la madre y Guille realizaban conjuntamente el símbolo. Digamos que entonces cada uno de ellos ejecutaba una parte y que la coordinación entre sus comportamientos daba como resultado el uso simbólico del muñeco. En cambio, en esta observación (45), aunque la madre también participa, lo hace de una manera más distante. Ahora es el niño quien besa al muñeco, quien realiza, por tanto, el uso simbólico del muñeco tratándolo como un “personaje”. Este comportamiento le da más consistencia al uso simbólico que realiza Guille. También encontramos que la madre enfatiza y retroalimenta el símbolo del niño con el mismo gesto simbólico, pero añadiéndole un grado más de complejidad a la actividad simbólica: se produce *in absentia*, porque mientras que el niño besa al muñeco, la madre besa al aire. De manera que los límites que separan las presencias de las ausencias en los usos simbólicos pueden variar mucho en unos segundos de interacción, y puede que ese juego entre lo presente (más propio de significados convencionales) y lo que se representa en ausencia permita el despegue característico de los significados simbólicos. En estos contextos de actividad conjunta con grados distintos de complejidad semiótica, y con modos distintos, se juegan las condiciones de construcción en el origen del desarrollo simbólico del niño/a.

Otro uso simbólico que presentan los niños en relación con el muñeco a los 12 meses viene a continuación.

*Observación 46.* Sandra 1;0,5 (Secuencia 21, duración 103 seg.). Muñeco. US. Ponerse la gorra del muñeco.

N mira, coge e introduce el muñeco dentro de la caja. A pregunta “¿Ahí metemos el muñeco?”. Luego N saca el muñeco de la caja y lo tira, después mira en el interior de la caja, *saca la gorra del muñeco, se la pone encima de la cabeza* y al soltarla se le cae. N y A cogen al mismo tiempo la gorra, mientras A dice “A ver, ¿se la ponemos a Sandra?”, *poniéndola sobre la cabeza de N*, “Así. ¡Qué guapaaa!” N lleva la mano derecha hacia su cabeza. En el momento en que A suelta la gorra se resbala, *colocándola inmediatamente otra vez en la cabeza de N diciendo* “¡Uyy, quéé guapaaaa!”. N después levanta la cabeza como en busca de la gorra, lo que hace que se caiga detrás de ella. A dice “¡Uuyy!, levanta la gorra y *se la pone nuevamente a N en la cabeza*. “Así” y luego hace un piropo a N silbando en dos tiempos “shii, shiiii”. N coge la gorra de su cabeza, A vuelve a lanzarle el piropo “shiii, shiiiiiii”. *N se quita la gorra y la lleva hacia la cabeza de A intentando ponérsela, mirando primero al rostro y luego la cabeza de A. A le pregunta “¿Me la pongo yo?”, al tiempo que coge la gorra de la mano de N y se la pone en la cabeza*, luego inclina la cabeza diciendo “uuuuup” mientras la gorra resbala sobre su cabeza. N mira la acción de A, luego mira la gorra, la coge y *se la pone en su cabeza*. A dice “¿Dónde está? Ten, te lo pongo yo”, le quita la gorra a N para ponerla otra vez en la cabeza de N. “Así”. N coge la gorra encima de su cabeza sonriendo y diciendo “Tiii”, luego se le cae, mientras que A le dice “Qué guapaaaa”. N



*vuelve a coger la gorra, se la pone en la cabeza, A se la quita y se la vuelve a poner a N en la cabeza... y así continúan, durante otros 56 segundos, poniéndose la gorra hasta finalizar la secuencia.*

Sandra inicia el uso simbólico de la gorra al ponérsela ella misma y enseguida el padre se introduce en el símbolo de la niña al ponerle la gorra. También es iniciativa de la niña el intentar ponerle la gorra al padre y luego es el padre quien se la pone. Queda claro que en ambos casos, ponerse la gorra y poner la gorra al otro, la iniciativa es de Sandra.

Por otro lado, el padre resalta lo “guapa” que se mira la niña al tener la gorra puesta, lo que va en el mismo sentido que apuntábamos al comentar la Observación 21 (a los 9 meses de edad de los niños/as) cuando era la misma madre quien se ponía la gorra y decía “lo guapa que estaba”. Ahora, en la Observación 46, una vez que Sandra tiene puesta la gorra, el padre destaca la transformación que ocurre en ella al usarla. Esta interpretación de la transformación que se opera en la persona responde a que este hecho se ha establecido por convención social. Después de todo, cada sociedad dispone de objetos y de recursos para adornarse y engalanarse. Al usarlos consideramos que las personas logramos una mejor apariencia. Nada más cambiante y más cultural que la moda (Roland Barthes se ocupó mucho y muy bien de este hecho). Y éste es precisamente el escenario *estético* en el que se juega la interacción de la díada en esta secuencia.

No queremos pasar a la siguiente observación sin hacer una llamada de atención sobre el tiempo que dura la observación que acabamos de analizar. Es una de las más largas que hasta el momento hemos descrito, lo que indica el interés de esta díada en usar de manera simbólica la gorra del muñeco, ya sea poniéndosela a sí mismo o poniéndosela al otro.

Aunque los niños/as a los 12 meses no alcanzan el nivel del uso simbólico de “hablar” por teléfono, sí presentan símbolos relacionados con este objeto. Ejemplo de ello es la siguiente observación.

*Observación 47.* Silvia 1;0,1 (Secuencia 13, duración 27 seg.). Teléfono. US. “Contoneo como petición”

N mira el teléfono que tiene en la mano derecha (mientras que en la izquierda tiene la cuchara que previamente le ofreció A), después *se lo tiende a A mirándolo al rostro*. Justo en ese momento A dice “Para comeer” (refiriéndose a la cuchara) y dirige su mano hacia el teléfono pero N lo retira de la mano

de A. N mira la cuchara brevemente, luego mira a A al rostro y *le tiende nuevamente el teléfono*. A lo coge y lo deja en el piso diciendo “Lo dejamos aquí. Para comeer”. N mira lo que hace A y se queda mirando el teléfono, luego vocaliza “eee” y coge el teléfono, enseguida *mira a A, le tiende el teléfono y empieza a contonearse*. A *extiende la mano y la deja en posición de petición, N para de contonearse y deja el teléfono en la mano de A*. A lo coge y lo mantiene enfrente de N. N mira la acción de A y lleva su mano hacia el teléfono. A dice “Mira, toca ahí, toca ahí” al mismo tiempo que indica con el pulgar una tecla. N coge el teléfono, lo jala hacia ella y lo suelta ante la resistencia de A, quien pulsa la tecla (que reproduce la melodía) y exclama “Aaahh”, entonces N le quita el teléfono a A, *se contonea con la música mirando a A y sonriendo*. A acompaña a N contoneándose moviendo la cabeza al ritmo de la música y chasqueando la lengua “Tch, tch, tch, tch, mmmm”, luego ríe y dice “Vaya musiquita”, mientras N ya está mirando al observador.

En la Observación 28 dijimos que el contoneo que realiza Silvia al escuchar la música sentaba el precedente del símbolo que acabamos de describir en esta observación. La forma en que la niña solicita al padre que pulse la tecla es bailando, de tal modo que este contoneo se convierte en símbolo, es el componente significativo que evoca la música todavía ausente y deseada y que puede ser escuchada una vez que el padre realice el uso convencional del teléfono, que en esta ocasión precisa podemos restringir a pulsar la tecla *para que* suene la música. La respuesta del padre nos pone de manifiesto que así lo entiende y pulsa *esa* tecla, con lo que al final acaban bailando los dos juntos.

A través de este símbolo la niña le comunica al padre su deseo, la meta que persigue. Las ostensiones del teléfono, que tenían una función imperativa, por sí mismas no fueron suficientes para que el padre pudiera delimitar esa intención. De hecho, antes de que la niña realice el símbolo le tiende el teléfono al padre dos veces y en la segunda ocasión el padre lo coge y lo pone sobre el piso. Pero ella insiste de nuevo, coge el teléfono y al mismo tiempo que se lo tiende otra vez, comienza a bailar y al terminar de bailar se lo da en la mano. Lo anterior claramente pone de manifiesto cómo la niña utiliza el símbolo como medio para comunicarse con el otro, para solicitarle lo que quiere cuando todavía no tiene lenguaje verbal. Un hecho muy importante en esta secuencia es que si el padre comprende al fin el tipo de petición que realiza la niña es porque el objeto con su materialidad y conocido por ambos está *ahí* entre los dos. No se puede hacer abstracción ni *qué* en el mundo es mostrado, ni *cuáles* son sus funciones, ni las *circunstancias* cuando se trata de gestos (Rodríguez, 2009). Todo esto pone de relieve la importancia de los análisis microgenéticos de las interacciones triádicas.

Para cerrar esta serie de observaciones en las que los niños realizan símbolos por la sugerencia verbal del adulto o sin ella narraremos una secuencia en la que Sandra “da el teléfono” y “da *in absentia*”, dado que queremos resaltar cómo este gesto ostensivo con una función comunicativa adquiere un carácter simbólico.

*Observación 48.* Sandra 1;0,5 (Secuencia 19, duración 65 seg.). Teléfono. US. “Dar *in absentia*”. N sostiene el teléfono con ambas manos presionando una tecla, lo mira, A dice “uuyyy”. Enseguida N pulsa una tecla, luego otra más (reproduciéndose la grabación de “bueno, ¿cómo estás?, ¿puedo ayudarle?”) y A le pregunta “¿Qué es lo que ha pasado?”. N sigue sin apartar la mirada del teléfono y vuelve a pulsar otra tecla (que reproduce una melodía), luego ríe y mueve sus pies emocionada. A le dice “¿Qué hacemos con la música, eeeh?”. N sigue riendo y mira al observador, luego se gira hacia su lado derecho, golpea su rodilla con el teléfono dos veces y enseguida vocaliza “Aaaa” al *ofrecerle* el teléfono a A, quien pone su mano con la palma hacia arriba y dice “¿eeeh?”. N *coloca el teléfono sobre la mano de A y luego lo retira diciendo “Aataaaa”* y A le pregunta “¿Quéé?” N lleva nuevamente el teléfono a la mano de A, lo choca fuerte contra la mano pronunciando “Taaaaaa” y A dice “Sshhhh, despacito” quitando el gesto de petición, pero rápidamente vuelve a hacer el gesto de petición diciendo “¿Quéé?”. N mira el gesto de A, se cambia el teléfono a la mano izquierda y con la mano derecha pellizca la mano de A y la choca contra el teléfono. Enseguida *hace como que coge algo de su pierna y se lo da a A en la mano diciendo nuevamente “Aataaaa”*. A le dice “Gracias”, N ríe y mueve los pies muy contenta. A tiende la mano hacia N nuevamente diciendo “¿Me das otro poco?, ¿me das?”. N *hace como que da algo a A en la mano vocalizando “Taaa”, A le dice “Gracias”*. Por tercera vez A hace el gesto de petición y le dice “¿Me lo das?”. N *hace como que le da algo a A en la mano vocalizando “Aataaaaa” y A le dice “Gracias”*. Después N *vuelve a hacer como que ofrece algo a A diciendo “Taaa”*. A tiende su mano con la palma hacia arriba y entonces N *hace como que deja algo sobre la mano de A, quien le vuelve a decir “Gracias” y N mueve sus pies muy emocionada*. Después N sostiene el teléfono con ambas manos, lo mira. En eso A trata de pulsar una tecla diciendo “¿Qué hace el botón? Mira, suena”. N retira el teléfono de la mano de A vocalizando “Eetetee”. Luego A coge el teléfono fingiendo quitárselo mientras dice “Taantateeee”. N protesta lloriqueando “Eeteaaa aaaaa” y retira el teléfono de A. Nuevamente A finge quitarle el teléfono a N diciendo “Paaaraa míiiii”. N lo retira vocalizando “aaaa eeee, eee ee” y sonriendo. Por tercera vez A finge quitarle el teléfono diciendo “Paaaaaraa míiiiiiii”. N lo retira, ríe y mueve los pies muy contenta, por lo que finalmente A comenta “¿Qué contenta nos hemos puesto de repente!”

Esta observación se inicia con un interés manifiesto de la niña en pulsar las teclas del teléfono, disfrutando este uso canónico del objeto y prosigue con una sucesión de usos que pueden ser considerados de simbólicos donde lo presente (el significante) y lo ausente (lo significado) se encuentran muy cerca: la actividad simbólica gira en torno al *ofrecimiento* del teléfono. Veamos con detalle todo esto. Sandra inicia una serie de *ofrecimientos*. En los dos primeros realiza sendas ostensiones *ofreciendo* el teléfono cuando lo lleva a la mano del adulto, pero sin llegar a soltarlo, de modo que no completa su ofrecimiento. Es una situación en la que la niña ofrece pero al mismo tiempo no tiene la intención de concluir su ofrecimiento puesto que no da. El conjunto de la situación se convierte por tanto en un hacer “como si ofreciera”. En cierto modo,

está engañando al padre puesto que sabe que espera el objeto y cuando está a punto de conseguirlo, ella “cambia de opinión” violando así las expectativas habituales de la alternancia *yo te doy – tu coges*. Luego es el adulto quien toma la iniciativa al hacer el gesto de petición. La niña mira el gesto y responde *dando* nada, *in absentia*, situación que el padre comprende y sobre todo *comparte* cuando le da las gracias. El gesto está presente, la niña “da”, lo que falta es lo que da, el objeto. Es la petición del adulto, generada previamente por los ofrecimientos del teléfono de la niña, la que abre la puerta a los ofrecimientos de dar *in absentia*, ya que Sandra no quiere deshacerse del teléfono. Y ahora es esta petición del adulto la que genera la creación del símbolo de Sandra. Posteriormente, el adulto le hace dos peticiones de manera verbal y con el gesto, a lo que la niña responde nuevamente dando *in absentia*. La última de esta serie de ofrecimientos *in absentia* ya no precisa la petición del adulto, sino que la niña toma la iniciativa, por sí misma ofrece y el adulto “recibe”. Es claro que ofrece “algo” ausente y que no está dispuesta a darle el teléfono. La forma como concluye la secuencia también lo apoya. Es el padre quien por fin toma la iniciativa y realiza una serie de actividades simbólicas cuando finge que le quita el teléfono y la niña lo retira. La intensidad de la expresión emocional de Sandra puede ser consecuencia de la incertidumbre que genera el ir y venir de lo presente a lo ausente. Después de todo, ambos “están en lo mismo”.

Si le hemos dedicado tanta atención a esta observación es porque creemos que en ella pueden encontrarse algunas de las claves de la construcción de los usos simbólicos. Y si decimos esto es porque en el ir y venir de los distintos ofrecimientos inacabados primero, y simulados después, la niña está dando muestras, primero de manejarse bien con el “engaño” al que somete al padre y de representar sin dificultad *in absentia* después “algo” (¿el teléfono?) con una mano, *mientras* retiene el teléfono en la otra. Es decir que el referente (en caso de que simule dar el teléfono) está presente, mientras el centro de los usos comunicativos de la niña tiene lugar en torno al “como si”

Resumiendo, los mediadores comunicativos de uso más utilizados por los adultos a los 12 meses durante las secuencias de los usos simbólicos siguen siendo las demostraciones, luego las ostensiones y, por último, los gestos indiciales. La proporción de las demostraciones distantes simbólicas es menor en relación con la de los 9 meses, mientras que la de las demostraciones inmediatas simbólicas es mayor, lo que apunta a que los niños a los 12 meses comprenden más este tipo de acciones realizadas por el

adulto y se involucran más en la producción conjunta de los símbolos, llevando al adulto a reducir las ocasiones que se pone como modelo, pero a realizarlos más en conjunto con el niño/a. Esto nos lleva a subrayar la importancia de las *acciones* conjuntas del adulto y el niño en el proceso de construcción de los primeros símbolos.

En relación con las ostensiones, la proporción de las ostensiones para *mostrar* disminuye a los 12 meses, mientras que aumenta la de las ostensiones de *ofrecer*. Este dato también apunta a que el adulto considera que ahora los niños pueden hacerse cargo de la situación que los involucra en los usos simbólicos con los objetos y ésta pueda ser la razón por la cual incrementan las ostensiones de ofrecer.

También a los 12 meses encontramos mediadores comunicativos que estuvieron ausentes a los 9 meses, como es el caso de los *gestos de señalar* y, además, se incrementa la presencia de los *otros gestos indiciales*. En ambos casos los gestos van acompañados con *redundancias inmediatas*, lo que contribuye a particularizar más el objeto, disminuye así la ambigüedad del referente.

Las reacciones de atención de los niños a los 12 meses, en términos generales, son muy parecidas a las de los 9 meses. Miran siempre en mayor proporción la acción del adulto y enseguida miran el objeto, pero comparando ambas edades, la proporción de mirar la acción del adulto disminuye a los 12 meses tanto en ambos tipos de demostraciones simbólicas como en las ostensiones de mostrar, mientras que la proporción de mirar la acción del adulto se incrementa en las ostensiones de ofrecer. Al comparar el mirar el objeto encontramos un patrón más variable, así tenemos que la proporción de mirar el objeto incrementa en las demostraciones distantes simbólicas y en las ostensiones de mostrar a los 12 meses, mientras que disminuye en las ostensiones de ofrecer, y queda sin cambio en las demostraciones inmediatas simbólicas.

El patrón de mirar en mayor proporción la acción del adulto y enseguida al objeto también se da en ambos tipos de gestos indiciales, lo que en conjunto pone de manifiesto que las acciones del adulto son detonadores de la atención en los niños y que lo que hacen no pasa desapercibido para ellos incluso con los signos indiciales, más difíciles de comprender que los signos ostensivos.

Los niños a los 12 meses realizan usos canónicos de los objetos después de las demostraciones inmediatas simbólicas y de las ostensiones de mostrar, lo que no ocurrió a los 9 meses durante las secuencias simbólicas. Además, hacen usos simbólicos

después de las demostraciones distantes e inmediatas simbólicas, después de las ostensiones de mostrar y ofrecer, después de los gestos de señalar, y después de la petición verbal del adulto, lo que nunca ocurrió a los 9 meses. Por último, los niños también realizan usos simbólicos sin que el adulto con ningún tipo de mediador comunicativo, lo que pone de manifiesto que los objetos también pueden ser signo de posibles usos simbólicos para los niños. De modo que los niños y los adultos comparten y le atribuyen significados simbólicos a los objetos.

El grado de eficacia de los distintos mediadores comunicativos de uso de los objetos medido en términos proporcionales del uso simbólico que provocan en los niños varía: los niños se adentran a los usos simbólicos en mayor proporción después de las demostraciones inmediatas simbólicas, las ostensiones de ofrecer y los gestos de señalar, que después de las demostraciones distantes simbólicas, las ostensiones de mostrar y los gestos indiciales en la modalidad de otros, por lo que los tres primeros mediadores son más efectivos en llevar a los niños/as a los usos simbólicos de los objetos. Los dos primeros (las demostraciones inmediatas simbólicas y las ostensiones de ofrecer) ponen más en contacto inmediato al niño con el objeto y con su uso simbólico.

Y lo que es particularmente relevante: la mayoría de los usos simbólicos que han realizado los niños con los objetos a los 12 meses son similares a los que han venido ejecutando los adultos a los 9 y 12 meses de edad de los niños. De ahí que un punto clave en la comprensión y producción de estos símbolos sea las reglas públicas en las que se apoyan y que los niños van haciendo suyas poco a poco en los contextos de interacción triádicos; reglas que tienen una relación muy estrecha con los usos canónicos de los objetos (Rodríguez y Moro, 2002) y que ya comparten las diadas entre sí.

Con el cepillo dental, Guille simula que se cepilla sus dientes; con la cuchara simulan que comen o dan de comer; al muñeco le atribuyen propiedades de un ser animado, por ejemplo, lo besan, le ponen la gorra, aunque también usan la gorra para ponérsela ellos mismos o intentan ponérsela al adulto. En todos estos casos, hasta pareciera que está de más destacar la relación tan cercana entre la función convencional y habitual del objeto y el símbolo.

En otra serie de símbolos, los niños recurren al gesto o a los movimientos gruesos de su cuerpo para representar lo ausente. Daniel simboliza lo que hace el caballo, el galope, balanceándose (moviendo su cuerpo hacia delante y hacia atrás como si estuviera montado en el caballo). Con el uso de su propio cuerpo, como significante, evoca y materializa lo que hace el caballo. En cambio, Silvia evoca la música con su contoneo, contoneo que sirve de significante con una función imperativa cuando le pide al padre que pulse la tecla con la que se reproduce dicha música, y finalmente, Sandra recurre al gesto para realizar un dar simbólico, un dar *in absentia* y que el padre recoge en el mismo sentido cuando le pide y le da las gracias primero y cuando le “quita” el teléfono a la niña después.

Todas estas producciones simbólicas a los 12 meses indicarían que los símbolos emergen *antes* de los 18 – 24 meses, esto es, antes de lo que habitualmente se afirma en la literatura (Inhelder et al., 1972; Leslie, 1987, 1994; Lézine et al., 1982/1985; Lillard, 2007; Piaget, 1945/2000). Por tanto, podemos decir que en los contextos de interacción triádica las primeras producciones simbólicas se producen hacia los 12 meses de edad. Estos resultados cuestionan también la idea más reciente de que surgen hasta después de los dos años (DeLoache, 1995, 2000; Fein, 1981; Rakoczy et al., 2005b; Striano et al., 2001; Tomasello, 1999, 2004; Tomasello et al., 1999). Asimismo, estas producciones simbólicas son prueba de que los niños usan los símbolos para comunicarse e interactuar con los adultos de formas muy sofisticadas cuando aún no disponen de lenguaje para comunicarse con los otros. Estas funciones diversas apoyan la idea de que los símbolos no sólo sirven para jugar y no pueden reducirse por tanto al juego simbólico (Palacios, 2004; Palacios y Rodríguez, 2006, 2008; Rodríguez, 2006; Vázquez y Rodríguez, 2006). Estos datos tampoco parecen darle la razón a Piaget, ya que los símbolos no nacen entre los recovecos de la acción individual y solitaria de los niños, sino en lugares comunes, públicos, donde los objetos también forman una parte muy activa de los intercambios comunicativos entre el niño y los otros. Además, el adulto también en este importante terreno desempeña un papel educativo con los niños y las niñas.

## Producción de mediadores comunicativos intencionales por los niños en las secuencias de usos canónicos y simbólicos

Los niños cada vez más comparten los significados culturales de los mediadores comunicativos y ya toman la iniciativa cuando los utilizan a su vez para comunicarse con el adulto. En este apartado analizamos los cambios en las ostensiones y los gestos indiciales de los niños a los 12 meses de edad. Comenzaremos con las secuencias canónicas, después nos ocuparemos de las simbólicas.

### *Ostensiones de los niños durante las secuencias canónicas*

Los niños realizan gestos ostensivos de *mostrar* a esta edad en dos ocasiones (ver Tabla 7.15), mientras que a los 9 meses no lo hacían, ya que siempre que realizaban una ostensión era para dar, no para mostrar. Ahora, una niña (Silvia) es quien muestra el objeto al adulto, mientras que la otra ostensión de mostrar la realiza Daniel cuando le tiende el objeto al observador.

Al mirar con atención las ostensiones de mostrar de los niños contenidas en la Tabla 7.15 descubrimos que, cuando *muestran*, los signos que producen son semejantes a los del adulto, esto es, el niño muestra el objeto al mismo tiempo que vocaliza y mira al adulto. Cuando el adulto recurre a este mediador comunicativo con los niños tanto a los 9 como a los 12 meses, lo acompaña con lenguaje y también mira al niño. Así pues, a los 12 meses los niños realizan *ostensiones* para *mostrar* de manera muy articulada y parecida a las de los adultos, si no con lenguaje, sí con vocalizaciones que preceden a la emisión del lenguaje. Asimismo, la función que le dan los niños a este mediador comunicativo es la que le han venido dando los adultos: atraer la atención del otro sobre un objeto para compartirlo con él.

Tabla 7.15  
*Ostensiones de mostrar de los niños a los 12 meses de edad durante las secuencias de los usos canónicos*

Niño/a	Objeto	S	Mostrar	OE	Atención			V
					MA	MAA	MO	
Silvia	Bote	1	N		X			X
Daniel	Caja	28	N*					X
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

\* El niño tiende el objeto al observador.



*Observación 49.* Silvia 1;0,1 (Secuencia 1, duración 17 seg.). Bote vacío. UC. Presionar dosificador.

N mira el bote que está un poco retirado de ella, se inclina y dirige sus manos hacia él. A dice “A ver, ¿qué es lo que quieres coger?”, coge el bote, lo deja enfrente de N y dice “Esto que te encanta, ¿a que sí?”. N coge el bote pero se le resbala, lo vuelve a coger y luego *se lo tiende a A mirándolo al rostro y vocalizando “ee”*. A responde “¿Qué es eso?”. *N mira el bote y toca la punta del dosificador sin dejar de mostrarlo a A*, luego lo baja y mira hacia los otros objetos. Entonces A dice “Esto se puede apretar, mira”, le quita el bote a N y presiona el dosificador despacio cinco veces, pero N coge nuevamente el bote y mira la acción de A, después mira hacia el observador y A le suelta el bote.

La secuencia parte del interés que manifiesta Silvia en el bote, así como el uso que hace el adulto. La niña le muestra el bote al mismo tiempo que vocaliza para atraer su atención sobre este objeto. Enseguida, indica y segmenta una parte del bote: el dosificador (precisamente la que es relevante desde el punto de vista de su función) mientras se lo muestra, lo que el padre retoma para decirle y demostrar su función a la niña. De manera que para comprender la intención comunicativa de la niña no basta con comprender sus gestos, sino que es preciso leerlos conjuntamente con la función específica del objeto material específico al que el gesto se refiere. Sólo desde esta articulación podemos comprendernos. El uso del bote que se hace en esta observación es similar al que referimos a los 9 meses (Observación 6), pero ahora aquí el padre expresa verbalmente la función del dosificador. Otra gran diferencia con los 9 meses es que una vez que la niña muestra se inicia una *acción conjunta* en torno al uso convencional del bote. La niña esboza el uso cuando muestra *la parte del objeto relevante para el uso* y el padre lo recoge prolongándolo en una demostración distante. Estas acciones de mostrar e indicar van seguidas del *uso conjunto del objeto*: la niña sosteniendo el bote y mirando la acción del adulto y el adulto realizando el uso convencional. La comunicación adulto – niña tiene lugar entonces a través de la acción conjunta, del uso conjunto que ambos protagonistas realizan del objeto.

Por otra parte, las ostensiones para ofrecer de los niños son cuatro: tres en secuencias canónicas de la caja y una con el trapo (véase Tabla 7.16). En los cuatro casos que ofrecen el objeto al adulto lo miran al rostro, pero *sin emitir vocalizaciones*, lo que viene siendo diferente en relación con las ostensiones de mostrar. Paula (secuencia 10 de la caja) y Sandra (secuencia 4 del trapo) dan el objeto que previamente ha sido usado de manera canónica por el adulto. En el primer caso Paula saca la cuchara de la caja que previamente había metido su madre y se la ofrece. Lo mismo Sandra, el

padre cubre el rostro de la niña con el trapo y ella se lo quita para dárselo enseguida. Aquí la función de este ofrecer es regresar el objeto al adulto: devolverlo al lugar de uso de donde procede. En cambio, las ostensiones de ofrecer de Paula en la secuencia 23 de la caja (Observación 50) tienen una función imperativa muy clara.

Tabla 7.16  
Ostensiones de ofrecer de los niños a los 12 meses de edad durante las secuencias de los usos canónicos

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	Atención			Emo	V
					MA	MAA	MO		
Paula	Caja	10 23	N		X		X		
			N		X				
			N		X				
Sandra	Trapo	4	N		X			X	
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

*Observación 50.* Paula 1;0,1 (Secuencia 23, duración 49 seg.). Caja. UC. Guardar objetos.

A tiende el cepillo a N y luego lo dirige hacia la caja, “¿Lo guardamos?” y lo suelta dentro. N mira la acción de A, mira en el interior de la caja y después mira al rostro a A. A le dice “Cógelo tú”. N mira nuevamente el interior de la caja y deja la cuchara que mantenía en su mano dentro de la misma e inmediatamente después mira al rostro a A, al mismo tiempo que mueve los brazos como aplaudiendo pero sin chocarlos entre sí, mientras que A dice “También, ¿lo guardamos todo?”. Después N mira el interior de la caja, A continúa diciendo “¿Todo a la caja?”, y en ese momento N saca la cuchara y la mantiene en la mano derecha, mientras que con la otra mano intenta coger el cepillo que está atorado con el caballo. A le pregunta “¿Está difícil?”, e insiste “¿Está difícil la cosa?”, entonces N saca el cepillo de la caja, lo mira y *se lo ofrece a A mirándola al rostro*. A dice “¿Se lo das a mami?, lo coge y *se lo muestra a N diciendo* “¿Y mami qué hace con él?”. Luego, mientras señala la caja con el mismo cepillo “¿Lo, lo meto a la caja?”. N mira las acciones de A en todo momento. Después A le ofrece el cepillo a N “Toma, cógelo tú”, manteniéndolo frente a N, pero N mira la caja y *suelta la cuchara dentro*. A dice “Así”, N luego coge el cepillo que le está ofreciendo A con la mano izquierda e *indica la caja con el cepillo mismo* acercándolo hacia la caja, saca la cuchara con la mano derecha y luego *le ofrece el cepillo a A mirándola al rostro*, A coge el cepillo y golpea con él la cuchara que mantiene N.

La observación revela sin lugar a dudas que Paula usa la caja con su función convencional, como recipiente para guardar objetos, lo que es nuevo pues nunca sucede a los 9 meses. Basándonos en la Observación 50, la primera vez que Paula guarda la cuchara dentro de la caja ocurre después de que la madre guarde el cepillo, de modo que la niña ahora sí imita al adulto. En este sentido la demostración distante canónica de la madre precede al uso de Paula, aunque la madre en ese preciso momento la estaba incitando más bien a que cogiera el cepillo.

No queremos dejar de resaltar lo que ocurre antes y después de que Paula deje la cuchara por primera vez dentro de la caja porque nos parece muy revelador e importante ese ir y venir de la mirada. Una vez que la madre mete el cepillo, Paula mira al interior de la caja, luego mira a la madre al rostro y regresa a mirar el interior de la caja. Hasta aquí, podemos interpretar que Paula puede estar interesada en el objeto que la madre ha depositado en la caja y esa es la razón por la que mira al interior de la caja y después a su madre, pero lo que ocurre enseguida es que Paula guarda la cuchara en lugar de coger el cepillo, introduciendo de esta manera un elemento sorpresa en lo que la madre pretendía y esperaba, es decir, que lo que hace la niña no coincide con las intenciones del adulto. Además, al meterla mira a la madre y mueve los brazos pegados a sus costados hacia la línea media de su cuerpo, como corolario de su acción, lo que nos indica que la acción de Paula es plenamente intencional, que lo hizo de manera deliberada y que da por concluida su acción. Todo esto también nos sirve para comprender cuáles son los límites del lenguaje, y el poder de los usos de los objetos y de los signos convencionales (gestos de indicación, ostensiones, etc.) para eliminar ambigüedad, para comprender las intenciones comunicativas del otro.

Después vienen los gestos intencionales de ofrecer el objeto a la madre. Es interesante cómo la niña saca la cuchara y se queda con ella, mientras que saca el cepillo para ofrecérselo a su madre. Todo parece indicar que este ofrecer del cepillo a la madre persigue que lo vuelva a meter en la caja. El primer ofrecimiento da inicio a que se negocie *qué* se hará con el objeto y *quién* deberá guardarlo en la caja. La madre se lo vuelve a ofrecer a la niña, pero antes de que ella lo coja, vuelve a meter la cuchara en la caja, luego coge el cepillo de las manos de su madre para dirigirlo hacia la caja *indicándola* y volvérselo a ofrecer. Todo esto nos indica que la niña configura muy bien qué es lo que quiere que la madre haga con ese objeto. Recordemos que a los 9 meses los niños dan el objeto al adulto porque saben y quieren que haga algo a continuación. En cambio, ahora Paula le ofrece el objeto a su madre no para que haga cualquier cosa sino algo específico. Aquí las ostensiones de ofrecer, junto con el uso canónico de guardar la cuchara y el gesto indicial, las realiza Paula para pedir al adulto que sea él quien guarde el cepillo dentro de la caja.

### *Gestos indiciales de los niños durante las secuencias canónicas*

Silvia y Paula realizan gestos indiciales en tres ocasiones en total (ver Tabla 7.17). Silvia una vez con el bote y Paula una vez con la caja y otra con el teléfono. Son gestos que agrupamos dentro de la categoría de *otros* porque no son los gestos de señalar –“pointing”– considerados de manera clásica en la literatura. Dos de estos gestos indiciales van acompañados con redundancias inmediatas, lo que significa que la niña hace contacto directo con lo indicado. Esto coincide con el uso que los adultos hacen cuando quieren dejar claro que se trata de ese lugar y no de otro muy próximo (Rodríguez, 1996; Rodríguez y Palacios, 2007). Además, al realizar el gesto indicial miran lo que indican.

Tabla 7.17

*Gestos indiciales – Otros (GI) de los niños a los 12 meses de edad durante las secuencias de los usos canónicos*

Niño/a	Objeto	S	GI	RI	RM	Atención			V
						MA	MAA	MO	
Silvia	Bote	1	N*	N				X	
Paula	Caja	23	N					X	
Paula	Teléfono	15	N*	N				X	
<b>Totales</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>

\* El adulto realiza usos canónicos enseguida.

Lo doblemente sorprendente de estos gestos indiciales de las niñas es que, por una parte, son signo de que ya se apropiaron de su significado y lo comparten con el adulto y, por otra, que a través de este gesto consiguen que el adulto realice usos canónicos de los objetos, como son los casos del bote y el teléfono. Las Observaciones 49 y 50 contenían dos de estos gestos indiciales de las niñas. El gesto indicial de Silvia consiste en destacar la parte del dosificador del bote (Observación 49), cumpliendo una función declarativa, mientras que Paula (Observación 50) utiliza el cepillo dental para indicar el lugar donde debe depositarse este mismo objeto. Aunque el adulto no termina haciendo el uso canónico, Paula se apoya en este tipo de gesto con el objeto mismo para indicar el lugar donde debe depositarse el objeto, lo que significa que ya se producen acuerdos tanto entre los significados que el adulto y las niñas tienen de las funciones del objeto, como de las herramientas comunicativas necesarias para poderse comunicar

precisamente acerca de esos usos. Esto ocurre incluso usando el objeto –cepillo– como instrumento de comunicación al convertirlo en signo indicial (Paula indica con el cepillo mismo) que apunta hacia un lugar (la caja es lo indicado por el gesto) para comunicarle al adulto que realice un uso convencional precisamente con el cepillo (esta vez como objeto que puede ser usado de manera convencional si se articula con la caja) y la caja (como objeto también usado de manera convencional porque sirve para guardar cosas). En este caso la niña desdobra los significados del objeto una y otra vez. Con cada uso la intención comunicativa cambia hasta mostrar que lo que nos hace decir “qué significa qué” son los usos específicos de los objetos concretos en sus circunstancias (Rodríguez, 2009).

El gesto indicial intencional que mostramos a continuación tiene una función imperativa muy clara. Veamos cómo transcurre.

*Observación 51.* Paula 1;0,1 (Secuencia 15, duración 18 seg.). Teléfono. UC. Pulsar teclas.

A muestra el teléfono a N diciendo “Mira”, levantando y volviendo a poner el teléfono sobre el piso. N mira la acción de A, mira el teléfono, luego toca las teclas y A le dice “Dale tú. Es como, como el tuyo. Si es igual que el tuyo”. Después N deja de tocar las teclas, *mira la mano de A y la indica extendiendo su brazo hacia la mano*, entonces A pregunta “¿Llamo yo, yo? Mira” pulsando una tecla dos veces y luego otra tecla una vez. N mira la acción de A y permanece mirando el teléfono. Enseguida A dice “Ahora tú. Dale tú” y pulsa otras dos teclas. N mira la acción de A y se queda mirando el teléfono.

Todo se inicia cuando la madre muestra el teléfono a Paula, quien primero toca sus teclas, luego mira la mano de la madre y enseguida la indica. A través de este encadenamiento de la mirada, tocar el objeto (que también cumplen con una función indicial) y el gesto indicial propiamente dicho vemos ese desplazamiento en el foco de atención de la diada que va desde el objeto hasta la mano de la madre y de nuevo al objeto. La madre interpreta todos estos signos en su conjunto como que la niña le está pidiendo que sea ella quien pulse las teclas y así lo hace. El conjunto tiene entonces una función imperativa relativa al uso convencional del teléfono. De esta manera, la niña no necesita de palabras para comunicarle a la madre cuáles son sus intenciones, por lo que en esta observación se resalta el papel tan importante que pueden jugar los gestos indiciales intencionales en la comunicación prelingüística con el otro. Esta eficacia en la comunicación de la diada a través del gesto indicial tiene como base la comprensión y el compartir el significado cultural de dichos mediadores semióticos, así como el

conocimiento compartido del uso del objeto. Sin ambos tipos de conocimientos articulados, la díada no podría comprenderse, ni comprender las intenciones del otro.

Las funciones declarativas e imperativas que cumplen los gestos indiciales de las niñas son las que inicialmente se le atribuyeron a los gestos de señalar o “pointing” (Bates, Camaioni y Volterra, 1975; Butterworth, 2003; Camaioni, Perucchini, Bellagamba y Colonnese, 2004). Hay semejanza en las funciones pero no en la morfología de los gestos. Actualmente sabemos que los gestos indiciales pueden tener otras funciones distintas a éstas. Pueden también cumplir funciones informativas (Aureli, Perucchini y Genco, 2009; Behne et al., 2008; Liszkowski, Carpenter y Tomasello, 2007), como veremos más adelante, o privadas (Rodríguez y Palacios, 2007).

#### *Ostensiones de los niños durante las secuencias simbólicas*

Los niños/as realizan ostensiones de mostrar en cinco ocasiones: Daniel y Guille muestran el objeto al observador una vez cada uno y al hacerlo, le miran al rostro. Las otras tres las realiza Silvia mirando al rostro del adulto. Además, Daniel y Silvia en una ocasión acompañan sus ostensiones de mostrar con vocalizaciones, articulándose de esta manera sistemas semióticos diferentes. La función de estas ostensiones es declarativa, al llamar la atención del otro para compartir el objeto.

Tabla 7.18

*Ostensiones de mostrar de los niños a los 12 meses de edad durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	S	Mostrar	OI	OE	Atención			V
						MA	MAA	MO	
Daniel	Caja	8	N*						X
Guille	Teléfono	1	N*						
Silvia		4	N**			X			
		13	N			X			X
			N			X			
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>

\* El niño tiende el objeto al observador.

\*\* El adulto realiza una DDS mientras el niño le muestra el objeto.

Otro hecho que queremos resaltar es el que se refiere al símbolo que realiza el padre de Silvia en la secuencia 4 del teléfono (ver Observación 52). Mientras la niña le muestra este objeto, él simula que habla por teléfono sirviéndose de su propia mano sobre su oído como significante que representa el uso del objeto. De esta manera abstracta, con el recurso del símbolo, que es una forma de desdoblamiento de significados, el padre le “enseña” a la niña el uso habitual de los teléfonos sirviéndose de un uso simbólico, aprovechando que la niña se lo muestra. Veamos la observación:

*Observación 52.* Silvia 1;0,1 (Secuencia 4, duración 20 seg.). Teléfono. US. “Hablar por teléfono sin soporte del objeto”

A coge el teléfono, pulsa una tecla, se lo muestra a N, quien mira lo que hace A. Luego A vuelve a pulsar otra tecla (que reproduce una voz diciendo “bueno, ¿cómo está?, ¿puedo ayudarle?”). N sigue mirando atenta lo que hace A y dirige su mano hacia el teléfono vocalizando “iaaa”. A se lo da en la mano. N lo coge, lo mira y A le dice “Es parecido al tuyo”. N suelta momentáneamente el teléfono sobre el piso, lo vuelve a coger y *se lo tiende a A mirándolo al rostro y vocalizando “aaai aaai”*. A asienta con la cabeza y dice “Sssii. El teléfono”, y *poniéndose la mano sobre el oído como si trajera el teléfono, “Dígameeee, dígameeee. Hola, dígamee”*, mientras tanto N, sin bajar el teléfono, no deja de mirar a A y la acción de A, luego mira el teléfono, enseguida mira a A al rostro sonriendo y vocalizando “iaaaaaiiii”.

El padre inicia la secuencia con demostraciones distantes canónicas del teléfono, lo que hace que la niña se interese en el objeto dirigiendo su mano hacia él. Posteriormente, una vez que el padre se lo da, ella se lo tiende, acompañando esta ostensión con vocalizaciones y con la mirada puesta en él. El padre responde ante esta ostensión, primero, confirmándole que es un teléfono y después simulando que habla por teléfono poniéndose el puño de la mano sobre el oído, lo que hace que esta manera de realizar el símbolo sea más abstracta en ausencia del objeto, sin el soporte material del teléfono aunque esté cerca, puesto que se sirve de la mano como significante que sustituye al auricular. Además, el padre, en esta ocasión, usa el símbolo para transmitirle a la niña conocimientos sobre el teléfono. Podemos afirmar por tanto que los usos simbólicos de los adultos también cumplen una función didáctica (o predidáctica) (Rodríguez y Palacios, 2007), puesto que le demuestra cómo se usa y por lo tanto cómo deberá usarlo ella también.

De la ostensión de Silvia, el padre recoge el objeto de forma simbólica en tanto que la niña lo retiene en su mano al mostrárselo, de manera que el objeto está presente mientras el adulto lo representa *in absentia* al simbolizarlo con su mano, si

consideramos lo llamativo de la acción del adulto al servirse, no del objeto presente, sino de su sustituto.

Por otro lado, los niños/as ofrecen más que muestran durante las secuencias simbólicas. Once en total, de las cuales cinco las realizan de manera inmediata (OOI), dándole el objeto en la mano al adulto (ver Tabla 7.19). Es sorprendente cómo de dos ostensiones de ofrecer a los 9 meses los niños/as pasan a producir once a los 12 meses. Asimismo, resulta sorprendente cómo los adultos, en cinco de las ocasiones que los niños les ofrecen el objeto realizan usos simbólicos enseguida, lo que indica que las diadas comparten más el significado de este mediador semiótico.

A los 9 meses los niños ofrecieron el objeto al adulto porque luego ocurre algo interesante. Este dar “por dar” o “para que luego el adulto haga algo”, sin indicios de qué deberá hacer lo volvemos a encontrar a los 12 meses en tres de las once ostensiones de ofrecer, ejemplo de ello son las dos ostensiones del caballo.

Pero a diferencia de los 9 meses, ahora los niños también realizan ostensiones de ofrecer para que el adulto realice un uso específico del objeto, en ese sentido la articulación entre el signo comunicativo y el uso esperado del objeto es llamativa. Situación semejante a la que vienen realizando los adultos desde los 9 meses. Sabemos que es común que ofrezcan el objeto al niño/a, ya sea después de alguna demostración distante para pedirles verbalmente a continuación que usen el objeto como lo han hecho ellos previamente. Algunas ostensiones de ofrecer de los niños a los 12 meses tienen esta misma función imperativa que le dan los adultos. En cierta forma hacen lo mismo que los adultos pero a su modo, sin lenguaje, echando mano de sus propios recursos comunicativos y semióticos. En la Observación 47 destacábamos cómo Silvia (secuencia 13 con el teléfono) se contonea y enseguida ofrece el teléfono al padre para que pulse la tecla que reproduce la música. Silvia le “dice” al padre con un símbolo lo que quiere que haga antes de darle el teléfono. También en la Observación 41 (secuencia 17 del muñeco) Paula, al negociar quién le pone la gorra al muñeco, se la ofrece a la madre inmediatamente después de que se la ofreció para “decirle” que ella sea quien se la ponga, aunque finalmente la niña es la que se la pone ante la insistencia de la madre.



Tabla 7.19

*Ostensiones de ofrecer de los niños a los 12 meses de edad durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	Atención			Emo	V
					MA	MAA	MO		
Daniel	Caballo	12	N		X		X		X
Paula		4	N*		X				
Paula	Muñeco	17	N		X				
			N						
			N*		X				
Sandra		11	N*		X				
Sandra	Teléfono	9	N*	N	X			X	L
			N*	N					
		19	N	N					X
			N	N					X
Silvia		13	N	N	X	X			
<b>Totales</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>

L, se tomó como lenguaje la emisión de “hola” por parte de la niña.

\* El adulto realiza usos simbólicos enseguida.

Otro hecho interesante que estaba ausente a los 9 meses es que en una ocasión observamos que fue suficiente nombrar el objeto para que la niña se lo ofreciera al adulto: en la secuencia 11 del muñeco, el padre nombra este objeto y la niña lo interpreta como petición y se lo da. Todo esto indica claramente que el objeto juega un papel insoslayable en la comunicación prelingüística.

Por último, también los niños ofrecieron en respuesta a la petición explícita del adulto.

*Observación 53.* Sandra 1;0,5 (Secuencia 9, duración 47 seg.). Teléfono. US.

N mira el teléfono y lo toca tres o cuatro veces en diferentes sitios con el índice derecho, luego pulsa una tecla y entonces A dice “A ver, ¿me lo das?” al tiempo que tiende su mano con la palma hacia arriba. N mira el gesto de A, coge el teléfono y se lo da a A en la mano diciendo “Hola”. A repite lo que dijo N “Hola”, coge el teléfono, se lo coloca sobre el oído y habla por teléfono “Holaaa”. N mira la acción de A. A sigue hablando “Sí está aquí Sandra”, N mira al rostro a A y sonríe, A sigue “Espera que te dice hola”, coloca el teléfono sobre el oído de N diciendo “Hola Sandraaaaa”. N rechaza el teléfono con su mano y vocalizando “eeee eeeey”, mientras A dice nuevamente “Hola”. N mira el teléfono y sigue manoteando. A le pregunta “¿Yo?” señalándose a sí mismo con la mano que mantiene el teléfono, luego mostrando el teléfono a N insiste “¿Hablo yo?”. N dirige su mano hacia el teléfono, lo coge momentáneamente sin que se lo suelte A y después trata de pulsar las teclas, entonces A pulsa tres teclas seguidas (la última reproduce la voz que dice “bueno, ¿cómo está?, ¿puedo ayudarlo?”) y al terminar la grabación dice “Uuyy”. N sigue con sus manos sobre el teléfono y ríe después de la exclamación de A. Nuevamente A pulsa otra tecla (que reproduce una melodía). N sigue mirando atentamente el teléfono, casi al terminar la melodía se lo quita a A, mira al observador, mueve el teléfono entusiasmada riendo y A le pregunta “¿Quién habla?” haciendo el gesto de petición con la mano. N deja el teléfono sobre la mano de A incrementando su entusiasmo con pequeños gritos y moviendo los pies mientras A sigue diciendo “¿Papá o tú?”. A coge el teléfono y lo pone en el oído de N diciendo “Sí. Sí, dígameeee, dígameeee”. N gira su cabeza para mirar el teléfono y lo coge sin que A lo suelte, ya que lo mantiene frente a N y

continúa diciendo “Holaaa Sandraaaa. Holaaaa. ¿No?”, mientras tanto N continúa interesada en las teclas del teléfono, luego pulsa una tecla e inmediatamente después A lo deja sobre el piso “Bueno, a ver. Vamos a ver más cosas”.

Silvia le da el teléfono a su padre en dos ocasiones porque se lo pide. Hay un escenario comunicativo en torno a este objeto ofrecido. Un escenario de uso simbólico del objeto. Sandra, al momento de darle el teléfono a su padre en la mano la primera vez, dice “Hola” y el padre enseguida repite la palabra “Hola”, lo que no deja duda de que la niña haya emitido tal palabra. Pero ¿cómo podemos interpretar esta emisión verbal de Sandra? y ¿en qué medida pudo afectar el comportamiento del padre? La segunda pregunta parece ser relativamente más fácil de contestar, ya que lo primero que observamos después de que el padre coja el teléfono es que realiza una demostración distante simbólica de hablar por teléfono, lo que abona la idea de que parece que afecta de manera directa lo que el padre realiza enseguida. En este sentido, la palabra es un elemento que interviene en la decisión del padre de usar el teléfono para “hablar” en detrimento de otros tipos de uso. Pero más allá de esto, la emisión de la palabra “Hola” puede indicar que Sandra identifica el teléfono con esta palabra y así se lo comunica al padre. También puede indicar que “empieza” a comprender que este objeto sirve para hablar o saludar a las personas con las que se habla o simplemente puede indicar que tiene conciencia de que cuando los adultos usan este tipo de objeto dicen este tipo de palabras. Sin embargo, la negativa de Sandra ante las dos demostraciones inmediatas simbólicas señala que aún y cuando comprendiera la propuesta del padre no está interesada en ella, y por eso mismo no acaba de introducirse en la práctica simbólica. Este comportamiento de la niña es una prueba más de que a los 12 meses los niños/as que estudiamos aún no comparten del todo este uso simbólico del teléfono.

#### *Gestos indiciales de los niños durante las secuencias simbólicas*

El único gesto de señalar que observamos en los niños/as a los 12 meses durante las secuencias simbólicas, lo realiza Silvia en la secuencia 17 del caballo, depositando su mirada en lo señalado. En cambio, los niños realizan cinco gestos indiciales en la modalidad de *otros* (ver Tabla 7.20), lo cual nos parece muy significativo si consideramos la casi total ausencia de trabajos en desarrollo temprano dedicados a los gestos indiciales que no sean los gestos de señalar clásicos con el índice estirado. La cantidad de gestos de los niños en la modalidad de *otros* es similar a la de los adultos.

Los niños acompañan con redundancia inmediata a tres de ellos y con vocalizaciones a cuatro de los cinco. Los objetos implicados en estos gestos indiciales de los niños son diferentes a los implicados en los gestos de los adultos. Presentan un gesto indicial con el cepillo y los otros cuatro con el teléfono. Los niños miran lo que indican al realizar este tipo de mediador comunicativo. En el caso de Guille que señala al observador con el cepillo, lo mira mientras lo indica, y lo mismo ocurre con los otros cuatro casos que indican el teléfono: centran su mirada en este objeto, lo que pone de manifiesto esta articulación entre el gesto y la mirada en lo indicado, sin olvidar que también vocalizan a la vez. Guille presenta sus dos gestos indiciales intencionales extendiendo su mano hacia lo que indica, mientras que Silvia los realiza con el cepillo que trae en la mano.

Tabla 7.20

*Gestos indiciales – Otros (GI) de los niños a los 12 meses de edad durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	S	GI	RI	RM	Atención			V
						MA	MAA	MO	
Guille	Cepillo	7	N*						X
Guille	Teléfono	29	N					X	X
Silvia		19	N	N				X	X
			N	N				X	
			N	N				X	X
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

\* El niño indica al observador con la mano extendida.

La función que cumple el gesto indicial de Guille (secuencia 7 del cepillo) y uno de los gestos de Silvia (secuencia 19 del teléfono) es declarativa. Ambos indican para llamar la atención del adulto: Guille para llamar la atención de su madre sobre el observador y Silvia para llamar la atención de su padre sobre el objeto. En cambio, la función del gesto indicial de Silvia es imperativa. Silvia (secuencia 19 del teléfono) indica las teclas para que su padre pulse la tecla del teléfono que reproduce la música. Por último, el gesto indicial de Guille (secuencia 29 del teléfono) cumple más bien una función informativa. La madre le pregunta dónde está el teléfono y Guille le informa con el gesto indicial el lugar donde se encuentra este objeto.

Nos resulta sorprendente que los gestos indiciales en la modalidad de *otros* aparezcan primero (a los 9 meses) y se presenten con más frecuencia (a los 12 meses) en comparación con los gestos de señalar durante las secuencias simbólicas, dado que, por lo que conocemos, en los estudios sobre la producción y comprensión de los gestos indiciales en los bebés, como hemos señalado, se le ha dado mayor importancia al gesto de señalar (“pointing”) que a cualquier otra modalidad de indicar (Butterworth, 2003; Desrochers, Morissette y Ricard, 1995). Para Butterworth, la postura típica de la mano al señalar consiste en que el dedo índice y el brazo están extendidos en la dirección del objeto de interés, mientras que los dedos restantes están curvos bajo la mano, con el pulgar hacia abajo y al lado. Y de acuerdo con la revisión que hace sobre este gesto de señalar, puntualiza que la comprensión de los niños de este tipo de gesto precede ligeramente su producción que ocurre aproximadamente a los 12 meses de edad, aunque Desrochers et al. (1995) plantean que no es sino hasta los 15 meses que la mayoría de los niños estudiados por ellos comprenden y producen los gestos de señalar. En cambio, Rodríguez y Moro (1999) encuentran que los niños a una edad más temprana (10 meses) se introducen en los usos canónicos apoyándose también en los gestos de señalar del adulto. Para estas autoras, este cambio resulta muy llamativo en relación con lo que ocurre a los 7 meses, edad en la que no comprenden el gesto de señalar.

Por otro lado, en trabajos más recientes sobre la producción de gestos indiciales no se hace la distinción entre el gesto de señalar clásico y otras modalidades, sino que los agrupan bajo el término de “pointing” (Liszkowski, Carpenter, Striano y Tomasello, 2006; Liszkowski, et al., 2007). Codifican como gesto de señalar tanto la extensión del brazo apuntando con toda la mano como apuntando con el dedo índice.

En resumen, los niños a los 12 meses recurren a las ostensiones de *mostrar*, de *ofrecer*, así como a los gestos indiciales (de *señalar* y a *otras* modalidades de indicar) para comunicarse con el adulto sobre los objetos. Recordemos que la mayoría de estos mediadores comunicativos estaban ausentes en los niños a los 9 meses, excepto las ostensiones de *ofrecer* el objeto (nunca *muestran*) y el gesto indicial en la modalidad de *otros*, lo que pone de manifiesto un aumento en los mediadores comunicativos de uso de los objetos en los niños a los 12 meses de edad en su estrecha articulación con los usos de los objetos, lo que indica, a su vez, que hay más convergencia en el significado atribuido a estos mediadores semióticos entre el niño y el adulto, así como en el uso del

objeto a esta edad. Se ha producido un desarrollo de los gestos hacia niveles más altos de convención.

### Algunas conclusiones

Cuando los niños/as tenían 9 meses, los adultos aparecían ante nosotros como los únicos poseedores de los conocimientos de cómo usar los objetos de manera canónica y simbólica, así como los responsables de enseñar a los niños esos conocimientos. Esa asimetría tan marcada de los 9 meses se va diluyendo. Ahora ya no son sólo los adultos los responsables de iniciar y hacer usos canónicos y simbólicos de los objetos, sino que también los niños y las niñas a los 12 meses comienzan a apropiarse de esos conocimientos de usos de los objetos. El primer dato en apoyo de esto es que los niños empiezan a tomar la *iniciativa* en iniciar las secuencias de los usos canónicos y simbólicos. Además participan y realizan *conjuntamente* con el adulto dichos usos y también *ellos solos* los realizan, sin el apoyo del adulto. Como sabemos, las reglas de los usos de los objetos están especificadas por la propia cultura y los niños aprenden los usos canónicos o simbólicos de y con quienes se comunican y conviven en esos contextos de interacción triádicos, de acción conjunta.

Los resultados de los 12 meses que previamente hemos presentado siguen apoyando el tremendo papel educativo que el adulto desempeña al introducir a los niños en esas formas canónicas y simbólicas de usar y significar los objetos. El adulto continúa llamando la atención del niño sobre un objeto recurriendo a las ostensiones o sigue aprovechando el interés del niño en algún objeto para realizar enseguida alguna práctica canónica o simbólica. Asimismo, sigue echando mano de diversas estrategias para matizar estas prácticas. Por ejemplo, en relación con las prácticas canónicas, resalta que haga exclamaciones para hacerla más atractiva y su forma tan ordenada y sistematizada de llevarla a cabo, además de la lentitud con la que la realiza cuando se trata de un uso canónico que presenta por vez primera. Y en cuanto a las prácticas simbólicas destaca la presencia de signos onomatopéyicos con los que acompaña tanto sus propios usos simbólicos como los de los niños. De manera específica resalta cómo el adulto acompaña el uso simbólico del niño (“comer”, “dar de comer” o besar al

muñeco) con gestos simbólicos similares exagerados para darle soporte al símbolo del niño, así como el que imite acciones simbólicas que previamente ha presentado el niño (galope del caballo) como una manera de retroalimentar, enfatizar y continuar esta acción simbólica del niño. Aquí la imitación del adulto cumple el papel de compartir y confirmar al niño el significado de lo que hace el caballo. Esta imitación del adulto es, como plantean Uzgiris et al. (1989), una forma de intercambio interpersonal que favorece la comunicación entre ellos.

Los adultos siempre que realizan usos canónicos lo hacen apoyándose en las reglas públicas y culturales de esos objetos, supeditándose a lo que se *debe hacer* con cada uno de ellos. A los 9 y 12 meses vemos que presionan el dosificador del bote para demostrarle dicha función al niño, guardan los objetos dentro de la caja o utilizan el cordón para desplazarla, pulsán las teclas del teléfono y al trapo para cubrir. Además, a los 12 meses abren y cierran el bote. Si ahora los niños comienzan a realizar algunos de estos usos canónicos de los objetos es porque *los adultos lo han hecho antes*. Lo que sugiere que los objetos no se muestran de manera inmediata, sino que es preciso pasar a través del filtro de un intérprete que, de un modo u otro, enseñe. Para los niños/as, la caja, el cordón y el teléfono empiezan a ser signo de su uso. Utilizan la caja para guardar otros objetos dentro de ella, el cordón para desplazar la caja y el teléfono para pulsar sus teclas, de la misma manera que lo han hecho los adultos a lo largo de este tiempo. Tiempo que los niños han requerido para hacer suyas las reglas de los usos convencionales de cada uno de estos objetos.

De igual manera, a las primeras producciones simbólicas de los niños/as les preceden las prácticas simbólicas de los adultos. De acuerdo con lo que hemos presentado tanto a los 9 meses como a los 12, los adultos utilizan el objeto como soporte en la mayoría de sus prácticas simbólicas, de sus escenarios simbólicos, las que tienen como apoyo las reglas sociales del *uso convencional del objeto*. Entre ellas están el “sacar jabón” o “crema” del bote vacío; el darle propiedades de animado al caballo con el “relincho” y el “galope”, así como al muñeco, quien “habla”, se aproxima y se besa, se acaricia, se arrulla y se duerme, además de ponerle la gorra al muñeco, al niño/a o a sí mismo; el usar la cuchara para “dar de comer” o “comer”; el teléfono para “hablar” o para ponérselo al niño/a en el oído para que “hable”. También han presentado otros símbolos que implican *sustitución*, tales como el usar la caja como coche o como

sombrero, o *doble sustitución* como es el caso de montar el muñeco en el caballo y el llevar de paseo al muñeco en el coche (caja). Y por último, a los 12 meses realizan símbolos sin el soporte material del objeto, *in absentia*, cuando se ponen el puño de la mano sobre el oído en sustitución del teléfono o cuando imitando al niño representan el galope del caballo balanceándose.

De todos estos símbolos que han presentado los adultos, los niños sólo realizan algunos de ellos y son precisamente aquéllos en los que hay una relación muy estrecha con las reglas del uso convencional del objeto poniendo de manifiesto la importancia del acuerdo y la convención en torno a las reglas de uso de los objetos. Hacen usos simbólicos de la cuchara al “comer” o al “dar de comer”; tratan al muñeco como personaje que se besa, le ponen la gorra, también se la ponen ellos mismos e intentan ponérsela al adulto. Pero los niños también realizan símbolos por iniciativa propia apoyándose en las reglas del uso convencional del objeto, al utilizar el cepillo dental para “cepillar” sus dientes. Asimismo, los niños presentan otros gestos simbólicos que hunden sus raíces en las convenciones sociales, como el “contoneo” o “baile” para pedirle al adulto que pulse una tecla específica del teléfono, o el dar simulado, *in absentia*, aparte del balancearse que mencionamos unas líneas antes para representar el galope del caballo.

Esa “separabilidad” de las reglas de los usos canónicos y de las convenciones sociales respecto al contexto confirma en la reivindicación que hacemos del estatus abstracto de las acciones simbólicas tempranas del niño. Dicho de otra manera, la continuidad de las reglas de los usos canónicos proporciona una importante plataforma para el desarrollo posterior de los significados simbólicos. En la medida que el niño progresa en el dominio de las reglas de los usos convencionales de los objetos y las aplica al objeto fuera de su contexto habitual canónico provoca una *generalización o expansión de la regla* manteniendo así la continuidad al mismo tiempo que transforma el significado del objeto. Verdaderamente es esta continuidad la que hace posible que el adulto y el niño atribuyan significados simbólicos a los objetos, por medio de los cuales realizan varias funciones comunicativas. Eso explica por qué pueden entenderse. En este sentido, la continuidad en las reglas proporciona una base para que el adulto armonice y se coordine adecuadamente con el niño, de forma que puedan actuar en el mismo nivel de significado simbólico.

Pero a pesar de que los primeros usos canónicos y simbólicos de los objetos aparecen en la misma época (en el primer caso los niños comienzan a poseer las reglas públicas de su uso, mientras que en el otro caso, echan mano de esas reglas públicas y convencionales para realizar un uso simbólico, un uso convencional simulado), la forma en que los niños usan y significan los objetos es todavía muy fluctuante. Incluso en una misma secuencia les dan usos y significados icónicos, indiciales, canónicos y simbólicos. Pasan con mucha facilidad y rapidez de un uso y significado a otro, demostrando así que los significados canónicos y simbólicos aún no están cristalizados y aún no se constituyen en las formas predominantes y permanentes del uso de los objetos, como lo hacen los adultos.

A los 9 meses nada nos hacía pensar que los niños utilizaran los objetos conforme a la norma o ley, ni mucho menos que se apoyaran en esa norma para darle nuevos significados simbólicos. Cuando realizaban usos canónicos con el teléfono fue gracias a una fuerte presencia del adulto, mientras que a los 12 meses el cambio es considerable, aunque este uso sea fluctuante aún.

Por último, estos cambios en las significaciones atribuidas a los objetos van acompañados por cambios importantes en la apropiación y uso de los mediadores comunicativos de uso de los objetos por parte de los niños. En términos generales, incrementan su presencia y uso tanto en las secuencias canónicas como simbólicas, lo que los lleva a una mejor coordinación y comunicación con el adulto en torno a los objetos.





## **CAPÍTULO 8**

### **SUSTITUCIÓN DE LOS USOS: LA GENERACIÓN Y ATRIBUCIÓN DE NUEVOS SIGNIFICADOS**

En este capítulo nos ocuparemos de los resultados de los 15 meses de edad de los niños. De la misma forma que a los 12 meses preveíamos cambios en la manera en que los niños usarían los objetos en relación con los 9 meses, a los 15 meses también hacemos la misma predicción en comparación con lo que ocurre a los 12 meses. Asimismo, prevemos que los niños y los adultos a los 15 meses se comunicarán de manera diferente en torno al uso de los objetos con respecto a como lo hicieron a los 12 meses.

Uno de los hechos más importantes es que a los 12 meses los niños y las niñas empezaron a utilizar algunos objetos de manera canónica y simbólica, por lo que ahora nuestro interés se centra en analizar el cauce de estos usos de manera que podamos comprender cuáles y cómo son los nuevos significados atribuidos a los objetos y de qué instrumentos comunicativos disponen los niños y las niñas tres meses después de que comenzaran a producir los primeros usos simbólicos.

Sin más preámbulos, y recordándoles brevemente que seguiremos el mismo esquema que en los dos capítulos anteriores, empezamos la presentación de los resultados encontrados a los 15 meses de edad de los niños.

#### **Grados de introducción en las secuencias de usos canónicos y simbólicos**

Según los datos de la Tabla 8.1 se agregan dos objetos (el caballo y el mechero) a los cuatro que las díadas venían usando canónicamente. La caja y el teléfono son los objetos más usados de modo canónico. La caja es usada por cinco díadas en quince secuencias y el teléfono por tres díadas en catorce secuencias. En orden descendente les sigue el trapo (lo usan cinco díadas en seis secuencias), el caballo (dos díadas en cinco

secuencias), el mechero (una diada en cinco secuencias) y, finalmente, el bote (una diada en dos secuencias). El teléfono es, por tanto, el objeto más usado y el bote el menos usado.

Tabla 8.1

*Grados de introducción en la práctica por parte del niño/a a los 15 meses de edad durante las secuencias de los usos canónicos*

Niño/a	Objeto	Sec.	UNC	PUC	UC	US
Daniel	Bote	24 26	- X	P3 -	C2 C2	- -
Pedro	Caballo	18 30 32 34	- - - X	- - - P3	C2 C2 C1 C2	- - - -
Silvia		1	-	P3	C2	-
Guille Paula	Caja	16 15 17 22 28 33	- X - - X -	P5 P3 - P5 - -	C3 C1 C1 C3 C1 C1	- - - - - -
Pedro		12 16 19 21 26	X - - - -	P5 P5 P5 P5 -	C1 C1 C1 C1 C1	- - - - -
Sandra Silvia		15 13 15 17	- - - -	- P6 P5 -	C1 C1 C1 C1	- - - -
Guille	Mechero	3 5 6 10 12	X X - - X	P1 P1 P1 P1 P1	- - - - C1	- - - Proto -
Guille	Teléfono	4 9	- -	- -	C2 C2	- -
Paula		1 26	- -	P3 -	- C2	- -
Pedro		1 5 7 10 13 20 23 25 27 35	- - X - X - - X - -	- - - - - - - - - -	C2 C2 C2 C2 C2 C2 C2 C2 C2 C2	- - - - - - - - - -
Daniel Guille Paula	Trapo	15 11 5 23	- - - -	P3 P4 P4 P4	C3 - C1 -	- - - S6
Pedro Sandra		6 13	- -	P4 P6	C1 C2	S4.3 <sup>1</sup> -
<b>Totales</b>	<b>6</b>	<b>47</b>	<b>11</b>	<b>24</b>	<b>40</b>	<b>2</b>
<b>%</b>		<b>100</b>	<b>23,40</b>	<b>51,06</b>	<b>85,10</b>	<b>4,25</b>

Proto, Protosímbolo.

<sup>1</sup> Para mirar la interpretación de este código ver la Tabla 6.4 en el teléfono.

Los niños y las niñas presentan un menor porcentaje en los usos no canónicos (23,40 %) y en las premisas al uso canónico (51,06 %) durante las secuencias de los usos canónicos, por lo que la disminución en estos tipos de uso es más marcada a los 15 meses que a los 12, manteniéndose así la tendencia a la disminución de estos tipos de usos. En cambio, el porcentaje de los usos canónicos es mucho mayor, más del doble (85,10 %), en relación con el de los 12 meses (39,28 %).

Hay dos cosas que queremos resaltar en cuanto a los niveles de las premisas al uso canónico alcanzados por los niños a los 15 meses, a pesar de su tendencia a la disminución. La primera es que en algunos objetos –con la caja o el trapo, por ejemplo– observamos los niveles más altos dentro de esta categoría. La segunda es que sólo observamos el nivel más bajo de las premisas con el mechero debido a que es un objeto “excepcional” que *no se toca* cuando es usado, de modo que cuando el niño tendía la mano hacia el objeto con la llama encendida, la madre apagaba la llama y lo retiraba, sin darle la posibilidad de que lo cogiera (el significado de los códigos de la Tabla 8.1 se encuentra en la Tabla 6.2). Podemos por tanto decir que cuando los usos canónicos implican cierto riesgo, los adultos no permiten que los niños “se acerquen” cuando producen después (o lo intentan) las premisas a los usos canónicos.

A los 15 meses se produce un incremento en el número de objetos usados de forma convencional por los niños. Lo hacen con los seis objetos implicados en este tipo de prácticas, aunque recordemos que a los 12 meses ya lo hicieron por primera vez con la caja y el teléfono. Ahora bien, los niveles más altos de usos canónicos alcanzados a los 15 meses, y que estaban ausentes aún a los 12 meses de edad, son los siguientes: el del bote es abrir y cerrar la tapa, el del caballo es ponerlo de pie, el del mechero consiste en buscar cómo encenderlo y el del trapo en cubrirse el rostro.

Por último, la Tabla 8.1 contiene una columna dedicada a los usos simbólicos (US) que puntualmente hemos encontrado con el mechero y el trapo. A una acción le dimos el nombre de protosímbolo mientras las diadas realizaban prácticas canónicas con el mechero. Esta acción protosimbólica consiste en que Guille, después de una serie de secuencias en las que la madre le demuestra cómo apagar el mechero soplando, él *sopla al aire* mientras se desplaza, en ausencia del mechero (véase observaciones 54 – 56), en lo que podría considerarse un gesto simbólico, o protosimbólico, privado puesto que el

niño lo usa *para pensar el cómo de un uso* (Rodríguez, 2009). Es un buen ejemplo de cómo se desprenden los usos *de* los objetos, los usos *de* los objetos con su materialidad, las *reglas* del uso canónico del objeto del propio objeto con sus características materiales para dar origen a los significados simbólicos, i.e., usos que ya no se aplican *sólo* al objeto-nicho en el que nacen, se pueden aplicar a una gran variedad de objetos o *in absentia*. De modo que se confirma nuestra hipótesis de partida según la cual objetos y usos no coinciden, sino que mantienen una compleja relación cambiante (Rodríguez y Moro, 1999). Con el trapo los símbolos que producen los niños implican mayor abstracción o un mayor alejamiento del objeto, de modo que lo que acabamos de indicar para el mechero se realiza aquí con mayor claridad aún puesto que el uso taparse o cubrirse *viaja* hacia las manos y el teléfono: el símbolo de Paula consiste en cubrirse los ojos con las manos y Pedro lo hace con el teléfono. Ambos casos se caracterizan porque implican sustitución del objeto. En el primero, las manos de Paula sustituyen el trapo, mientras que en el segundo las funciones del trapo las cumple el teléfono. Estos son dos ejemplos de la manera como los niños trascienden los usos canónicos, en el sentido de que aplican *la regla del uso* canónico del trapo, ya sea a sus propias manos o al teléfono generando así el símbolo. Ni las manos ni el teléfono poseen una semejanza perceptiva, icónica, con el trapo. La semejanza aparece con la regla de uso, en el tipo de uso, en la función atribuida como pantalla tanto al teléfono como a las propias manos y no en la configuración de los objetos mismos.

Veamos a continuación lo que ocurre en las secuencias de los usos simbólicos.

En la Tabla 8.2 están representados los grados de introducción en los distintos niveles de uso de los objetos a los 15 meses durante las secuencias de los usos simbólicos. A esta edad, encontramos ocho objetos usados de manera simbólica, se agrega el mechero, lo que significa que hay uno más en comparación con los 12 meses.

A los 15 meses, el muñeco ocupa el primer lugar, es el objeto más usado simbólicamente. Lo usan las seis díadas en catorce secuencias, le siguen el teléfono (también es usado por las seis díadas en diez secuencias), el cepillo (usado por cuatro díadas en nueve secuencias), el caballo (lo usan cinco díadas en ocho secuencias), la cuchara (la usan tres díadas en una secuencia cada una), la caja y el mechero (cada uno de ellos es usado en dos secuencias, el primero de ellos por dos díadas y el otro por una

díada) y, por último, el bote (lo usa una díada en una secuencia). De forma similar a lo que ocurre en las secuencias de los usos canónicos a los 15 meses, el teléfono pasa a ocupar el segundo lugar en la frecuencia de uso durante las secuencias simbólicas.

Tabla 8.2

*Grados de introducción en la práctica por parte del niño/a a los 15 meses de edad durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	Sec.	UNC	PUC	UC	US
Daniel	Bote	6	X	-	-	-
Daniel	Caballo	1	X	-	-	S2.1.2
		8	-	P3	-	S2.1.2
		31	X	P3	-	S2.1.3
Guille		17	-	-	-	S4.3
Paula		6	-	-	-	S2.1.1
		20	-	-	-	-
Pedro		4	-	-	-	-
Sandra		9	-	P3	C1	S2.1.1
Daniel	Caja	9	-	-	-	-
Guille		18	-	-	C2	S4.3
Guille	Cepillo	19	-	P3	-	S2.1
Paula		4	X	-	-	S4.2.1
		11	-	-	-	S4.2.2
		30	-	-	-	S4.2.1
Sandra		6	-	-	-	S4.1
		11	-	-	-	S4.3 <sup>1</sup>
		16	-	-	-	S4.1
Silvia		11	X	P3	-	S4.2.1
		14	-	-	-	S4.1
Guille	Cuchara	21	-	P3	-	S2.2
Paula		21	X	-	-	S2.1
Sandra		12	-	-	-	S2.2
Paula	Mechero	19	-	-	-	S6
		31	X	P3	C1	S4.3
Daniel	Muñeco	27	-	-	-	S2.1.0
Guille		15	-	-	-	S4.3
Paula		2	-	P5	-	S2.1.1
		12	-	P5	-	S2.2.2
		29	-	-	-	-
Pedro		3	-	-	-	-
		14	X	-	-	S2.1.1
Sandra		2	-	-	-	S5
		4	-	-	-	-
		19	-	P5	-	S2.1.1
		21	-	P5	-	-
Silvia		2	-	P4	-	S2.2.2
		8	-	P5	-	S2.1.1
		10	-	P4	-	-
Daniel	Teléfono	5	X	P3	-	S3.2
		7	-	-	C2	S2.1.2
		11	-	-	-	S3.2
Guille		2	-	-	C2	S2.2
Paula		9	-	P2	-	-
Pedro		33	-	-	-	S4.3
Sandra		5	-	-	C2	S2.1.2
		8	-	P3	C2	S3.2
		22	-	-	C2	S3.2
Silvia		4	-	P3	-	S2.1.1
<b>Totales</b>	<b>8</b>	<b>49</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>39</b>
<b>%</b>		<b>100</b>	<b>18,36</b>	<b>36,73</b>	<b>16,32</b>	<b>79,59</b>

<sup>1</sup> El significado de este código corresponde al S4.3 de la cuchara. La niña simula cepillarse los dientes con la cuchara.

Dicho de otra manera, de ser el de mayor uso en las secuencias canónicas y simbólicas a los 12 meses pasa a ser el segundo más usado tanto en las secuencias canónicas como simbólicas a los 15 meses.

Las proporciones de los usos no canónicos (18,36 %) y de las premisas al uso simbólico (36,73 %) disminuyen aún más a los 15 meses durante las secuencias de los usos simbólicos, comparado con las de los 12 meses. En cambio, se da un incremento en las proporciones de los usos canónicos (16,32 %) y de los usos simbólicos (79,59 %), acentuándose aún más esta tendencia de aumento en estos usos a los 15 meses de edad. Estas tendencias de disminución o aumento dependiendo del tipo de uso son similares a las que hemos encontrado en las secuencias canónicas. Al final tenemos patrones similares en las tendencias de disminución de los usos no canónicos y las premisas y de incremento en los usos canónicos y simbólicos, tanto en las secuencias canónicas como simbólicas a partir de los 12 meses.

Los niños/as realizan usos canónicos con cuatro de los ocho objetos. Lo que significa que a los 15 meses el número de estos objetos aumenta, ya que como recordaremos a los 12 meses lo hicieron con dos (el caballo y el teléfono), agregándose a éstos la caja y el mechero. Los niveles de uso canónico alcanzados en cada uno de estos objetos son semejantes a los que describimos en las secuencias de los usos canónicos. Tres de los cuatro objetos restantes, el cepillo, la cuchara y el muñeco, son objetos que no se pueden usar de forma convencional *fuera* de su contexto de uso, de su escenario, y ésta es la razón de que no observemos sus usos canónicos.

Por otro lado, a los 15 meses, los niños/as realizan símbolos con los ocho objetos (ver Tabla 6.4 para la interpretación de los códigos de la Tabla 8.2), mientras que a los 12 meses realizan usos simbólicos sólo con cinco. Más adelante analizaremos los niveles simbólicos alcanzados con cada uno de los ocho objetos.

En suma, a los 15 meses los niños usan los objetos canónica y simbólicamente de manera más consistente, lo que pone de manifiesto el cambio tan importante que se ha generado durante estos seis meses de vida de los niños en los significados que le dan a los objetos. Cada vez más se consolida un mayor número de objetos como signo de su uso en los niños, así como el usar y atribuir significados simbólicos a un mayor número de objetos.

Mediadores comunicativos de uso de los objetos en las secuencias de usos canónicos y simbólicos

#### *Demostraciones distantes canónicas*

Según los datos de la Tabla 8.3 los adultos recurren a las demostraciones distantes canónicas en quince secuencias, lo que corresponde al 31,91 %. Este porcentaje es menor que el de los 12 meses (67,86 %) y mucho menor que el de los 9 meses (82,35 %). Estas marcadas diferencias en los porcentajes ponen de manifiesto que los adultos recurren *cada vez menos* a las *demostraciones distantes* como mediador comunicativo semiótico conforme los niños van ganando edad (véase Figura 8.1), quizá porque ahora cada vez más es el propio niño/a quién realiza los usos convencionales y quien toma la iniciativa, de manera que ya no hace falta que el adulto se coloque tanto como modelo porque para el niño/a los objetos ya son signos de su uso. De hecho, el objeto con el que el adulto realiza más demostraciones distantes es el mechero, i.e., el objeto peligroso que los niños/as no pueden usar solos.

El número total de las demostraciones distantes canónicas es treinta y siete. La mayoría (veintidós) es con el mechero. Es la primera vez que observamos el uso canónico de encender – apagar este objeto y lo hace únicamente una de las díadas (más adelante presentaremos algunos ejemplos). En los datos que contiene la tabla sólo aparece la manera de apagarlo soplando sobre la llama.

Posiblemente una de las razones por las que los adultos no usan el mechero a lo largo de los 6 meses es porque lo consideran un objeto peligroso, y, de hecho, algunos adultos nos manifestaron su asombro por haberlo incluido entre los diez objetos, dada la peligrosidad que le atribuyen.

En cuanto a los objetos restantes, queremos llamar la atención al hecho de que las demostraciones distantes canónicas de la caja bajaron muchísimo a los 15 meses (cinco vs. veintidós a los 12 meses) y lo mismo pasa con el teléfono (una vs. diez). Las demostraciones distantes canónicas del bote que sigue realizando el adulto se caracteriza por tener cierto grado de dificultad para el niño, ya que implica el mecanismo de abrirlo y cerrarlo, de ahí que considere seguir apoyando al niño en esta práctica. Los datos anteriores son muy claros en que hay una diferenciación muy



marcada en la frecuencia de las demostraciones distantes canónicas dependiendo de si el niño/a es capaz de realizar usos canónicos del objeto que se trate. En términos generales, los adultos dejan de recurrir a las demostraciones distantes canónicas con aquellos objetos que los niños ya usan de manera canónica, como son los casos de la caja y el teléfono, mientras que acuden frecuentemente a este tipo de mediador comunicativo de uso cuando los niños/as aún no lo hacen, por ejemplo con el mechero.

Tabla 8.3

*Demostraciones distantes canónicas (DDC) del adulto a los 15 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DDC	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V	
					MA	MAA	MO							
Daniel	Bote	24	Abrir	X		X				P3	C1 C2 C2 C1 C2 C2		X  X  X X X	
			Cerrar	X		X	X							
			Abrir	X		X	X							
				X		X	X							
		26	Cerrar	X	X	X		X	X				X X X	
Guille Sandra	Caja	16	Guardar objeto	X		X	X		X	P5	C1			
		15	Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
			Guardar objeto	X		X								
Silvia		13	Guardar objeto	X		X								
Guille	Mechero	3	Encender	X		X				P1				
		5	Encender	X		X								
			Encender	X		X								
			Encender	X		X								
			Encender	X	X	X								
		Encender	X	X	X									
		Soplar <sup>1</sup>	X	X	X									
		Encender	X		X									
		Soplar		X		X								
		6	Encender	X		X								
		Soplar		X										
		Encender	X		X									
		Soplar		X										
		10	Soplar <sup>2</sup>											
		Encender		X		X								
		Soplar		X		X								
		Encender		X		X								
		Soplar		X		X								
		12	Encender	X		X		X			P1 P1			X
					Soplar		X							
Paula	Teléfono	1	Pulsar tecla (5)	X		X								
Daniel	Trapo	15	Cucú-tras su rostro	X	X	X		X						
		Cucú-tras su rostro	X	X	X									
5		Cucú-tras su rostro	X		X									
6		Cucú-tras su rostro	X	X	X		X							
Paula Pedro Sandra		13	Cucú-tras su rostro	X		X	X			P6	C2			
Totales	5	15	37	27	6	36	10	12	2	14	9	0	6	

<sup>1</sup> Primera vez que el adulto demuestra al niño que debe soplar para apagar la llama, aunque el soplo lo hace casi frente al rostro del niño y al aire.

<sup>2</sup> El adulto nuevamente sopla al aire.

L, se toma como lenguaje la emisión de la niña “taaa” anticipando y acompañando el “tras” del adulto.

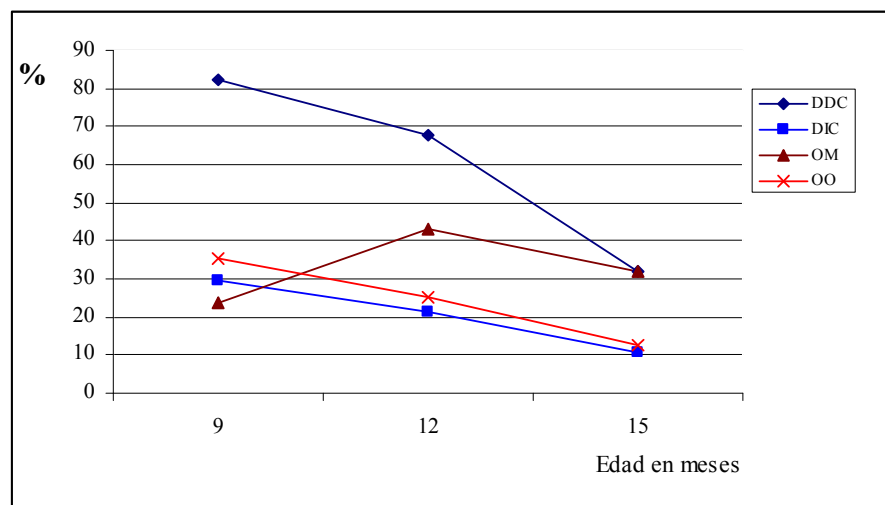
(#), indica que pulsa la misma tecla ese número de veces o teclas distintas de manera continua, sin pausas.

Esto tiene sentido dado que para qué se va a enseñar cómo usar un objeto si ya se sabe usarlo, mientras que es necesario enseñar el uso convencional del objeto a aquél que lo desconoce. Entonces, la disminución de las demostraciones distantes canónicas del adulto a los 15 meses se debe a que para los niños/as algunos objetos ya son signo de su uso y no requieren más de dichas demostraciones distantes canónicas de esos objetos porque tanta presencia del adulto es innecesaria.

Por último, los adultos acompañan con lenguaje al 72,92 % de sus demostraciones distantes canónicas. Este porcentaje sigue siendo alto, aunque está ligeramente por debajo de los porcentajes de las edades anteriores.

*Figura 8.1*

Porcentaje de los medidores comunicativos de uso de los adultos en las secuencias canónicas según la edad de los niños.



DDC = Demostraciones distantes canónicas; DIC = Demostraciones inmediatas canónicas; OM = Ostensiones de mostrar; OO = Ostensiones de ofrecer

Los niños/as a los 15 meses miran las demostraciones distantes canónicas del adulto en treinta y seis ocasiones (97,30 % de los casos), ubicándose como el porcentaje más alto obtenido. Este tipo de mediador comunicativo sigue siendo, por tanto, muy efectivo para atraer la atención de los niños. Asimismo, el porcentaje de mirar al adulto (16,22 %) es el más alto en comparación con las dos edades anteriores. En cambio, el

porcentaje de mirar el objeto (27,07 %) disminuye con respecto a los 12 meses pero está por arriba del de los 9 meses. Esta disminución puede deberse a que durante las demostraciones distantes canónicas del mechero, la madre conserva el objeto, sin brindarle la posibilidad al niño de que entre en contacto con él por su cuenta. Una vez más se manifiesta la importancia de considerar al objeto por la función que tiene y por los *grados de accesibilidad* que presentan cuando, como en este caso, se trata de un objeto que puede ser peligroso para los niños/as de 15 meses.

El porcentaje de las expresiones de las emociones (reír, aplaudir y mayoritariamente sonreír) continúa en ascenso, lo que pone de relieve aún más el interés depositado en los objetos o en sus usos por parte de los niños de acuerdo con la edad, lo que implica una sutil articulación entre expresión de las emociones, en esta caso todas positivas, y usos de objetos. Este porcentaje asciende hasta el 32,43 % a los 15 meses, representado un 22,17 % más que a los 12 meses.

En cuanto a los niveles de uso de los objetos después de las demostraciones distantes de los adultos, los niños/as realizan usos no canónicos en dos ocasiones, lo que equivale al 5.41 % del total de los casos, siendo un porcentaje muy bajo y prácticamente sin modificaciones al compararlo con el porcentaje de los 12 meses. En cambio, el porcentaje de las premisas al uso canónico es de 37,84 % y el de los usos canónicos es de 24,32 %. Ambos porcentajes están por arriba de lo que encontramos a los 12 meses, por lo que estas proporciones se incrementan según la edad de los niños/as.

Como acabamos de indicar, los usos canónicos del mechero aparecen por primera vez a los 15 meses. Antes de esa edad, los adultos evitan usarlo canónicamente, tal como lo siguen haciendo ahora, a excepción de una de las diadas. Esta es la observación que mostraremos a continuación.

*Observación 54.* Guille 1;3,4 (Secuencia 5, duración 70 segundos). Mechero. UC. Encender y apagar el mechero.

N, mientras mira e intenta coger el mechero, vocaliza “eee, aa” y A dice “Sí, eso se llama mechero, claro”, entonces N lo coge levantándolo del piso y A le pregunta “¿Cómo se llama el mecher, cómo, cómo funciona el mechero?”. N se pone de pie, *manipula la parte superior del mechero* y A le dice “Tú no aprendas, ¿eh?”. N mira momentáneamente al observador y luego regresa a lo que estaba haciendo, mientras A continúa “Tú no aprendas” y se ríe. Entonces *N ofrece el mechero a A mirándola al rostro. A dice “¿Lo enciendo yo?”, estira la mano para cogerlo, “¿Quieres que lo encienda yo?”. N suelta el mechero en la mano de A al querer cogerlo pero se le cae. A lo levanta, se lo ofrece a N diciendo “Pero dámelo bien, dámelo bien”, entonces N empieza a lloriquear y a zapatear [...] Después A le muestra el mechero a N diciendo “Toma. Mira. ¿Lo enciendo? Ven acércate”. N mira la acción de A,*

camina acercándose al mechero y estando frente a él vocaliza “ee”. A dice “Mira”, *enciende el mechero enfrente de N. N lleva sus manos hacia el mechero, A lo retira apagándolo y exagerando asombro “¡Aaaaaah!”*, y luego lo pone nuevamente frente a N, lo enciende de nuevo, N dirige su mano izquierda hacia el mechero, A lo retira diciendo “¡Aaaaaah!””. Por tercera vez A pone enfrente de N el mechero, luego dice “Mira”, lo enciende. N extiende su mano derecha hacia él, A exclama “Aaaaaayy”. N ríe y aplaude. A también ríe, N mira al observador y continúa aplaudiendo y riendo. A dice “Bravoooo” y aplaudiendo repite “Braavoooooooo”. N señala el mechero al mismo tiempo que vocaliza “eee”. A pone enfrente de N el mechero, lo enciende. N estira sus manos hacia el mechero, A lo retira diciendo “Aaaaaay”, N ríe y aplaude. A dice “Guille vamos a hacer una cosa” y tocando tres veces seguidas el hombro de N, “Sopla, ¿vale? Vas a hacer así fuuuuuu (soplo) para apagarlo” soplando al aire cerca del rostro de N, luego enciende el mechero enfrente de N y al llevar N su mano izquierda hacia el mechero dice “Sopla”, lo apaga soplando “Fuuuu” y lo retira de N, quien ríe y camina alejándose de A.

La Observación 54 ilustra la manera en que el adulto comienza a enseñarle al niño lo que debe hacer para apagar el mechero y lo que no debe hacer (tocar la llama).

Al inicio de la observación el niño se interesa por el mechero, la madre le pregunta por su función; y por la manipulación que hace, restringiéndola sólo a la parte superior del mechero, es decir, a la parte del objeto donde las manipulaciones pueden llegar a ser eficaces, nos damos cuenta de que el niño sabe algo del uso del objeto. De hecho, hay otra secuencia previa también del mechero que precede a esta que estamos describiendo ahora (ver Tabla 8.1). Pero como el niño finalmente no es capaz de encender el mechero, se lo ofrece a la madre para que sea ella quien lo haga.

Después la madre realiza tres demostraciones distantes canónicas al encender el mechero, de manera que el niño, en cada una de ellas, intenta cogerlo y en la tercera ocasión, aplaude y ríe, lo que pone de manifiesto la atracción que sobre él ejerce la llama que se enciende gracias a la demostración distante canónica del adulto. Tan es así, que enseguida el niño señala el mechero con una función imperativa para que la madre lo vuelva a encender y cuando lo hace dirige nuevamente sus manos intentando cogerlo y vuelve a mostrar su entusiasmo aplaudiendo y riendo. Luego la madre le propone al niño un nuevo uso (que sí está permitido): que sople. Se lo dice y lo hace ella misma cerca de su rostro sirviéndose de un uso simbólico *in absentia* al soplar una llama ausente, representada, para enseñarle al niño *cómo se apagan las llamas*. Este uso simbólico que el adulto realiza implica una segmentación del uso del objeto. El adulto desgaja del conjunto “la parte más difícil” y que consiste en enseñarle al niño cómo se sopla pero sin llama. Vemos por tanto cómo se sirve de un uso simbólico con un fin didáctico que tendría que poder aplicarse después en los contextos convencionales de uso. A continuación la madre procede en consecuencia encendiendo el mechero, pero

como el niño, en lugar de soplar, dirige la mano hacia la llama, la madre trata de corregir *ese* uso cambiándolo por otro aceptable que no conlleve riesgos y le pide que sople. Por fin es ella misma quien se presenta como modelo, esta vez con un uso convencional, cuando sopla *para* apagar no la llama simulada, sino la encendida. Lo que nos interesa destacar aquí son dos cosas. La primera es la función didáctica que los usos simbólicos pueden tener, lo que nos daría la razón cuando decimos que los símbolos no sólo sirven para jugar. Lo segundo se refiere a las sutiles estrategias creadas por el adulto para que el niño se introduzca en *una parte del uso*, la que le está permitida, cuando le induce a soplar la llama, aunque para que la llama desaparezca basta con dejar de mantener pulsada la llave. De modo que el mechero es usado por el adulto de manera semejante a como se usan las velas. Sólo así el niño puede convertirse en un coprotagonista del uso del objeto.

En la Observación 55 la madre le sigue insistiendo a Guille que sople para apagar el mechero. Sin embargo, el niño continúa sin responder a las expectativas del adulto, por lo que nuevamente es ella quien termina apagando la llama soplando. Recordemos que de todos los objetos del estudio, el mechero es el único que viola la regla según la cual *uno se aproxima y/o toca los objetos que son usados por los adultos*. El mechero es la excepción, lo que justifica que Guille no acabe de ver el peligro, y con él la necesidad de inhibir un tipo de uso para acentuar otro. Le cuesta abandonar sus creencias para construir otras nuevas relativas a *ese* objeto concreto.

*Observación 55.* Guille 1;3,4 (Secuencia 6, duración 10 segundos). Mechero. UC. Encender y apagar el mechero.

A muestra el mechero a N y dice “Ven sopla. Ven aquí a soplar”. N, que está de pie y un poco alejado, mira la acción de A. *A enciende el mechero. N camina acercándose y al dirigir su mano derecha hacia el mechero, A sopla “Aaaaafuuuuu” para apagarlo y lo aleja de N.* Enseguida A coloca el mechero enfrente de N, dice “Sopla tú. A ver cómo soplas” y enciende el mechero. *N lleva su mano izquierda hacia él, A sopla “Aaafuu” apagando la llama y N se ríe y se aleja.*

La insistencia de la madre en que sople para apagar la llama del mechero parece que finalmente da frutos en la secuencia 10. La Observación 56 es de suma importancia para nosotros porque en ella Guille sopla por primera vez. Veamos cómo ocurre.

*Observación 56.* Guille 1;3,4 (Secuencia 10, duración 25 segundos). Mechero. UC. Encender y apagar el mechero.

*N mira al observador y al ir caminando hacia él con el teléfono en la mano sopla al aire “fuuuuuuuuuuu”, entonces A también sopla “fuuuuu” y le pregunta “¿Ahora soplas? Pero había que soplar antes”. N pulsa las teclas del teléfono, se da la vuelta y camina en dirección de A, quien le repite “Había que soplar antes” y busca el mechero. N deja de caminar, aunque sigue mirando y pulsando las teclas del teléfono. A le pregunta “¿Qué había que soplar? Sopla. Mira” poniendo el mechero frente a N. N mira la acción de A, luego A enciende el mechero. N sigue con la mirada puesta en el mechero, estira la mano derecha hacia él. A sopla “fuuuuuu” apagándolo y N sonríe. Otra vez A enciende el mechero enfrente de N, N permanece mirándolo, sonríe y A lo apaga soplando “Fuuuuuuuuuu”. Por tercera ocasión A enciende el mechero frente a N, quien no aparta la mirada de él, alarga su mano para cogerlo, A lo retira y lo apaga diciendo “Aay” y N ríe mirando al observador.*

Guille efectivamente sopla, pero no cuando la madre se lo pide con el mechero encendido, sino en ausencia del mismo, alejado de él, fuera de los límites impuestos por la necesidad de la eficacia del uso convencional. Hecho que rescatamos y calificamos como un protosímbolo privado (ver Rodríguez, 2009). Desde nuestro punto de vista hay un *trasvase* desde el escenario en el que la madre sopla y apaga la llama, al soplar sin tenerla presente. Escenario más bien de uso simbólico privado *para pensar cómo se hace*, puesto que ni hay mechero, ni llama encendida. Este soplar muy bien puede estar evocando, representando la situación que se ha estado desarrollando antes con el mechero y con la madre. Y es en este sentido que hablamos de protosímbolo. Además, consideramos que nuestra interpretación se ve apoyada por lo que hace la madre después de la acción de Guille. Primero, imita la acción de soplar de Guille, soplando ella también a continuación; segundo, le reprocha que no haya soplado antes, ante la presencia de la llama, y tercero, lo invita nuevamente a que lo haga donde, desde su punto de vista, debe hacerlo, en la situación recreada por ella del uso canónico del objeto (los mecheros se encienden y se apagan), en la que enciende el mechero con la intención explícita de que él se introduzca en la parte del uso que le está permitida: que sople y apague la llama.

#### *Demostraciones inmediatas canónicas*

De manera similar a lo que ocurre con las demostraciones distantes canónicas, las demostraciones inmediatas canónicas disminuyen aún más a los 15 meses (véase Figura 8.1). Los adultos realizan este tipo de mediador semiótico en cinco (10,64 %) de las 47 secuencias canónicas (ver Tabla 8.4) sólo con el trapo. En total, los adultos realizan cinco demostraciones inmediatas canónicas del trapo acompañándolas con lenguaje. En esta ocasión no hacen demostraciones inmediatas canónicas con el

teléfono, mientras que a los 9 y 12 meses era el otro objeto que usaban con este tipo de mediador semiótico comunicativo cuando introducían o trataban de introducir a los niños/as en los usos canónicos.

Tabla 8.4

*Demostraciones inmediatas canónicas (DIC) del adulto a los 15 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DIC	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Guille Paula	Trapo	11	Cubrir rostro del otro	X	X					P4			X
		5	Cucú-tras rostro del otro	X				X		P4			
		23	Cucú-tras rostro del otro	X				X		P4			L
Pedro		6	Cucú-tras rostro del otro	X	X			X		P4			
Sandra		13	Cucú-tras rostro del otro	X						P4			
<b>Totales</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

L, se tomó como lenguaje la emisión de la niña “taaa” anticipando y acompañando el “tras” del adulto.

Las demostraciones inmediatas canónicas hacen que los niños miren al adulto en el 40,00 % de los casos. Además, muestran emoción (sonríen) en el 60,00 % de las ocasiones, siendo el porcentaje más alto alcanzado, por lo que, finalmente, observamos un incremento en las expresiones emocionales de acuerdo con la edad de los niños/as a lo largo de los seis meses de estudio.

También vemos el impacto de las demostraciones inmediatas canónicas en las premisas al uso canónico: el niño se quita siempre el trapo de encima (P4), sin ir más allá en los usos de este objeto.

Por último, no queremos dejar de mencionar la ocasión en que Paula acompaña la práctica de su madre con lenguaje (véase Observación 59), permitiéndonos ver de esa manera que la niña sabe “de qué se trata”. En conjunto estos datos ponen de manifiesto que los niños comprenden y se introducen en la propuesta del adulto.

### *Ostensiones*

#### 1. Ostensiones de mostrar

Según los datos de la Tabla 8.5, los adultos presentan ostensiones de mostrar en 15 secuencias (31,91 %) del total de las secuencias canónicas, estando este porcentaje por debajo del de los 12 meses (ver Figura 8.1). En total, los adultos realizan veintisiete

ostensiones de mostrar, de las cuales dos son inmediatas y cuatro exageradas. Además, a la mayoría de sus ostensiones de mostrar las acompañan con lenguaje (81,48 %).

Los niños/as miran las ostensiones de mostrar de los adultos en el 96,30 % de los casos, por lo que se mantiene a los 15 meses la eficacia que este mediador comunicativo tenía en atraer la atención del niño/a desde los 9 meses.

Tabla 8.5

*Ostensiones de mostrar del adulto a los 15 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos canónicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Mostrar	OI	OE	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
							MA	MAA	MO						
Daniel	Bote	24	X					X				P3			
Pedro	Caballo	34	X						X X X X X X	X	X	P3	C1 C1 C1 C2 C2 C1		
Guille	Caja	16	X	X		X		X							
			X			X		X							
Paula		15	X			X		X			X	P3	C1 C1 C1 C1 C1		L L L L L
									X X X X X	X					
Sandra	Mechero	15	X			X		X							
Silvia		13	X		X	X		X							
Guille		3	X			X		X				P2			X X
			X			X		X							
			X		X	X		X							X
		5	X			X		X							
			X			X		X							
			X			X		X							X
			X			X		X							
			X	X				X							
		6	X			X		X							
			X			X		X							
		10	X			X		X							
Paula	Teléfono	1	X			X		X				P2			
Daniel	Trapo	15	X			X		X							
Guille		11	X			X		X							
Paula		5	X			X		X							
			X		X	X		X					C1		
		6	X			X		X							
			X			X		X							
<b>Totales</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>27</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>24</b>	<b>0</b>	<b>26</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>12</b>	<b>0</b>	<b>4</b>

L, la niña dice “ahí” cada vez que deposita el objeto dentro de la caja. Además en la tercera ocasión dice “bavu” (bravo).



Los niños se adentran a las premisas del uso canónico en el 18,52 % de las ostensiones de mostrar de los adultos y en los usos canónicos en el 11,11 %. Ambos porcentajes están por arriba de lo encontrado a los 12 meses. El total de usos canónicos que realizan los niños es de doce: Seis con el caballo, cinco con la caja y uno con el trapo. También hay que considerar que el mechero es un objeto muy mostrado por el adulto, aunque el acceso al uso convencional le está vedado al niño después. Es llamativo el hecho de que Paula acompaña con lenguaje el uso canónico de la caja. En cada una de las cinco ocasiones en las que realiza el uso convencional cuando deposita el objeto dentro de la caja dice “ahí”, como una manera de remarcar con el lenguaje el *lugar* apropiado en el que se coloca el objeto. Es un bello ejemplo de *estela* intrasujeto puesto que produce al mismo tiempo signos que pertenecen a sistemas semióticos muy distintos. Asimismo, ella retroalimenta, evalúa, para ser precisos, su propia acción diciendo “bavu” (bravo) en una de las ocasiones.

Desde los 9 meses es usual que el adulto muestre el caballo al niño/a poniéndolo y dejándolo de pie, es decir, este poner de pie al caballo es parte de la ostensión de mostrar. Ahora bien, consideramos que lo muestran de esa manera porque la réplica del caballo lo permite y porque en definitiva los caballos se apoyan en sus cuatro patas (ver Figura 4.1). En la Observación 57 vamos a describir cómo el niño pone de pie el caballo, pero no tanto como parte de esa función ostensiva característica del adulto, sino como la manera en la que *debe estar el caballo* y, en este sentido, lo consideramos como uso canónico del caballo, o al menos de cómo se presentan los animales habitualmente al niño/a.

*Observación 57.* Pedro 1;3,2 (Secuencia 34, duración 43 segundos). Caballo. UC. Poner de pie el caballo.

*A presenta el caballo a N dejándolo de pie enfrente de él y le dice “Mira el caballo”. N lo mira, lo coge de la cola y lo tumba, luego lo coge acercándose y lo suelta. Lo coge otra vez y lo lanza contra el piso. Vuelve a cogerlo y lo suelta. En todas estas ocasiones lo coge y lo suelta como buscando una mejor forma de cogerlo. Por quinta ocasión coge el caballo y apoya sus patas traseras sobre el piso intentando ponerlo de pie. Enseguida lo mueve de sitio manteniéndolo en la misma posición (intentando dejarlo de pie sobre sus patas traseras) y otra vez lo mueve de forma similar, lo suelta y el caballo se cae. Después lo coge y lo pone de pie, lo suelta y el caballo permanece de pie, sonríe. A aplaude y exclama “¡Halaaaa, bieeeen Pedrooooo. Bieeeen ha puesto Pedro el, el caballo de pieeeee”. N se retira un poco del caballo sin dejar de mirarlo, lo contempla, y sonríe, luego lo coge y lo pone de pie sobre las patas traseras, sonríe, mira al observador y coge el caballo acercándose, lo pone de pie y al soltarlo se cae.*

Después que la madre le muestra el caballo dejándolo de pie, Pedro persigue poner de pie el caballo y tras varios intentos lo consigue. Sonríe complacido ante este logro y la madre también lo festeja. Y enseguida Pedro vuelve a lo mismo, consiguiendo ponerlo ahora de pie sobre sus patas traseras. Sonríe nuevamente complacido y lo comparte con el observador. Todo lo anterior nos indica que ahora el niño sabe cómo debe estar el caballo, por lo que se centra en ponerlo de pie y no en otra cosa. Además, la persistencia del niño nos señala que para él es importante que el caballo se quede de pie. Ya no le basta con cogerlo, chuparlo o golpearlo y luego dejarlo por ahí como hacía a los 9 y 12 meses, sino que ahora lo que le interesa es ponerlo de pie, como “debe estar”. El niño está autorregulando su propia conducta con un gesto privado ostensivo tratando de encontrar la solución de cómo poner de pie al caballo. Tiene clara la meta y se dirige hacia ella, persiste y realiza correcciones sucesivas a su propia práctica que le conduce al uso convencional, o a la postura convencional, si se quiere, según la cual los caballos están de pie.

La otra observación elegida para ilustrar cómo la ostensión inicial de uno de los objetos por parte del adulto desencadena el uso canónico de la caja como recipiente, es la secuencia 15 de Paula con la caja.

*Observación 58. Paula 1;3,0 (Secuencia 15, duración 36 segundos). Caja. UC. Guardar objetos.*

*A muestra la piedra a N diciéndole “Tú tienes una igual”. N mira la acción de A, coge la piedra, mira el caballo y lo golpea con la piedra, luego mira la caja, se estira para introducir la piedra que trae en la mano dentro diciendo “Ahí”. A dice “Va en la caja” y la acerca a N. N mira el bote, lo coge y lo mete en la caja diciendo nuevamente “Aahíí” y A dice “¿Eso también lo guardas? Ahí, claro”. Enseguida N mira el caballo, lo coge, lo guarda en la caja diciendo otra vez “Aaaaahíííííí”. A dice también “Aaaahíí”. N aplaude y dice “Baavooo, bavooo” y A dice “Braavooo. Bieeeee”. Después N mira la cuchara, la dirige hacia la caja. A le pregunta “¿Y esto, también lo guardas?”. N dice “Aaaahíííí” y la deja dentro de la caja. A dice “Aaaahíííí, bieeeee”. Enseguida N mira el cepillo, lo coge, lo mete en la caja diciendo “Aaaaaahíííííí” y A la acompaña “Aaaahíí”, luego N mira los objetos que están afuera de la caja, toca el teléfono. A pregunta “¿Qué más guardamos? A ver”. N mira el muñeco, lo coge y dice “Epo”. A le pregunta “¿Al nene?”. N entonces lo dirige hacia la caja, y A dice “¿Al nene lo guardas también?”, pero N, en lugar de ponerlo dentro de la caja, se lo ofrece a A y luego lo regresa al sitio en el que estaba originalmente, mientras que A sigue diciendo “¿o al nene lo dejas ahí?”.*

Paula introduce cinco objetos, uno tras otro, dentro de la caja, de modo que su uso convencional está muy claro. Cada vez que lo hace dice “Ahí”. Además, después de haber guardado el tercer objeto evalúa su propia actuación, aplaudiendo y diciendo “bavo, bavo” en señal de que está haciendo las cosas bien. Esta situación es muy

diferente si la comparamos con lo que la misma Paula hace a los 12 meses (Observación 50), cuando por primera vez observamos que guarda un objeto en la caja después de una demostración distante del adulto. Es bastante claro que la iniciativa de todo lo que ocurre en la Observación 58 recae en la niña. La madre la sigue, comentando las acciones de la niña o imitando lo que dice.

## 2. Ostensiones de ofrecer

A los 15 meses encontramos este mediador comunicativo de uso en seis secuencias canónicas, lo que equivale al 12,77 % del total de estas secuencias (ver Tabla 8.6). De acuerdo con este dato, la proporción de las ostensiones de ofrecer de los adultos disminuye aún más a esta edad (véase Figura 8.1). Los adultos realizan dos de las ocho ostensiones de ofrecer de forma inmediata (OOI), y en todas ellas está presente el lenguaje.

Tabla 8.6

*Ostensiones de ofrecer del adulto a los 15 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos canónicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
						MA	MAA	MO						
Guille	Caja	16	X		X		X	X			P3	C1		
			X		X									
			X		X		X				P3	C1		
Guille	Mechero	5	X		X		X				P1			
Paula	Teléfono	1	X	X	X		X	X			P3			
Daniel	Trapo	15	X	X	X	X	X		X		P3	C3		
Paula		23	X		X		X				P2		S6	L
Pedro		6	X		X		X		X			C1		
<b>Totales</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

L, la niña acompaña el símbolo con “taaa” (tras).

Los niños/as a los 15 meses miran las ostensiones de ofrecer del adulto en la mayoría de los casos (87,50 %) y miran el objeto en el 37,50 % de las ocasiones. Aunque estas proporciones están por debajo, en relación con las de la edad que le precede, apoyan el hecho de que los adultos consiguen atraer la atención del niño/a hacia el objeto, satisfaciendo así una de sus intenciones al presentar este tipo de mediador semiótico.

Asimismo, los datos sobre los niveles de uso de los objetos alcanzados por los niños/as después indican que los adultos también consiguen que le den un uso cultural al objeto una vez que lo cogen. Los niños/as ya nunca usan el objeto de manera no canónica; se adentran a las premisas al uso canónico en el 75,00 % de las ostensiones de ofrecer del adulto, la mayoría al nivel de coger el objeto (P3); usan los objetos de manera canónica el 50,00 % de las ocasiones, teniendo en cuenta que el uso del mechero es imposible para el niño; y Paula, una de las niñas, produce después un símbolo.

Las diferencias que destacan más con respecto a la edad anterior son, por un lado, la presencia del símbolo durante la práctica canónica del trapo y, por el otro, el uso canónico de este mismo objeto por parte de los niños.

El que los niños/as a los 15 meses de edad sean capaces de usar de modo canónico el trapo, les permite generalizar las reglas de uso de este objeto a otros objetos. Cuando eso ocurre, es decir, cuando aplica *esa regla de uso* a objetos distintos, desprendiéndose de la materialidad del objeto en el que el uso nace, está produciendo usos simbólicos. Como veremos, la siguiente observación se enmarca en el juego del cucú-tras y, por esta razón, la ubicamos dentro de los usos canónicos, sin dejar de considerar que es la fuente y contexto del nacimiento de los usos simbólicos.

*Observación 59.* Paula 1;3,0 (Secuencia 23, duración 12 segundos). Trapo. UC. Cucú-tras.

A dice “Tú juega con el nene”, coge el trapo y *se lo ofrece a N*, “Toma. Hazle cucú-tras”. N mira la acción de A, toca el trapo, luego *se tapa los ojos con las manos diciendo bajito “Taaaaaa”*, mientras A extiende el trapo y continúa diciendo “Mira. Así con esto”, y tapando el rostro de N, dice “Cuucuuuuu”. N coge el trapo con ambas manos, *se lo quita y lo suelta diciendo fuerte “Taaaaaaa” y sonríe*. A también dice “Traaaaaaaaas” y se ríe. *N coge el trapo y se lo ofrece a A vocalizando “eee”*. A lo coge y se queda con él.

En la Observación 59 la madre invita a Paula a que produzca un escenario simbólico jugando al cucú-tras con el muñeco y esa es la razón por la que le ofrece el trapo. Pero la niña, en lugar de jugar con él, se cubre los ojos con las manos, que sustituyen al trapo, mientras verbaliza “Taa” (tras), reproduciendo así, con la acción de cubrirse, una parte de la rutina completa del cucú-tras, mientras que con el “Taa”, la parte faltante. La madre se da cuenta y la reorienta para que use el trapo introduciendo a la niña en el uso con una demostración inmediata canónica. Al momento de cubrirle el

rostro verbaliza “cucú” y la niña al descubrirse, completa: “Taa”, de modo que acepta las “reglas propuestas” por el adulto. A partir de estos datos identificamos claramente el uso canónico compartido del trapo por parte de la diada en una ocasión, y también la realización de un símbolo por parte de la niña. En este símbolo, la niña se sirve como significante de su propia mano que sustituye o representa a otro objeto que sí está presente, el trapo; prescinde o no necesita, ni utiliza objeto alguno, le bastan sus propias manos para taparse los ojos. De modo que proyecta la regla de uso del trapo a su símbolo, en este caso, su propia mano usada para “tapar”.

### *Gestos indiciales*

Estos mediadores comunicativos de uso no tienen mucha presencia a lo largo de los seis meses que comprende este estudio, tal como ha ocurrido en las dos edades anteriores y como ocurre ahora. A los 15 meses también se presentan con una baja frecuencia durante las secuencias canónicas. Hecho éste estrechamente relacionado con los tipos de uso que suscitan los objetos, puesto que en estudios previos (Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez y Moro, 1999; Rodríguez y Palacios, 2007) el adulto señalaba en abundancia tratando de provocar en los niños/as usos convencionales mucho antes de que los niños/as fueran capaces de comprender “de qué se trataba”.

#### 1. Gestos de señalar

Por primera vez encontramos gestos de señalar durante las secuencias canónicas. Los adultos utilizan este mediador comunicativo en sólo dos secuencias (ver Tabla 8.7). Acompañan ambos gestos de señalar con lenguaje, mientras que sólo uno de estos dos gestos va acompañado de redundancias inmediatas y múltiples.

Tabla 8.7

*Gestos de señalar (GS) del adulto a los 15 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos canónicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	GS	RI	RM	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
							MA	MAA	MO						
Pedro	Caja	12	X			X			X			P3			
Sandra		15	X	X	X	X		X							
<b>Totales</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Los gestos de señalar del adulto hacen que el niño/a mire lo señalado y en un caso que realice premisas del uso canónico.

## 2. Gestos indiciales – Otros

En relación con los gestos indiciales en la modalidad de *otros*, sólo encontramos uno. Lo realiza la madre de Pedro en la secuencia 6 del trapo. La madre realiza este gesto con la *mano abierta* al mismo tiempo que lo acompaña con lenguaje. La reacción del niño es muy rica, dado que mira el gesto indicial del adulto, realiza un símbolo, sonríe, etc. Veamos todo esto con detalle en la Observación 60.

*Observación 60.* Pedro 1;3,2 (Secuencia 6, duración 25 segundos). Trapo. UC. Cucú-tras.

N sostiene y mira el teléfono. A dice “Mira”, cubre el rostro de N con el trapo, “Cucuuuuuuu”. N se quita el trapo con la mano derecha, A completa “Traaaaaaaaaaass” y N mira a A y sonríe. Después A vuelve a coger el trapo, se cubre su rostro con él diciendo “Cucuuuuuu”, y descubriéndose, “Traaaaaaaaaaass”. N mira la acción de A sonriendo y la mira al rostro cuando se descubre. A ofrece el trapo a N “Ahora tú”. N sin dejar de sonreír se inclina hacia el trapo ofrecido por el adulto para cubrir sus ojos perdiendo el equilibrio, y A dice “Cuc, que te caes” soltando el trapo sobre la cabeza de N. N se incorpora, se quita el trapo y sonríe, mira el muñeco y el caballo que tumbó al perder el equilibrio y vocaliza “ee”. A dice “Se ha caído el muñeco del caballo”, coge el muñeco, lo sienta en el piso, luego, acercando más el muñeco a N y sentándolo nuevamente, dice “Cucuuu”, suelta el muñeco, “Juega a, a cucú-tras con el muñeco” indicándolo con la mano abierta. N mira lo que hace A, se cubre los ojos con el teléfono y al descubrirse sonríe y mira el teléfono.

Antes de detenernos en el gesto indicial de la madre, queremos destacar el momento en que la madre le ofrece el trapo al niño para que sea él quien lo use en el juego del cucú-tras. Ante este ofrecimiento el niño *se inclina hacia el trapo* para taparse los ojos. Este ir hacia el trapo no lo habíamos visto anteriormente. Lo que habíamos visto y descrito a los 9 y 12 meses es parecido a lo que ocurre al inicio de esta observación, es decir, el niño participa mirando o descubriéndose el rostro y sonriendo, sin ir más allá. Pero ahora, al dirigirse hacia el trapo Pedro está anticipando su uso futuro, pone de manifiesto que conoce que el trapo, en el contexto del cucú-tras, se usa para cubrirse los ojos, de modo que el trapo ya es signo de su uso. Y otros niños/as también manifiestan lo mismo. Aunque no describiremos las secuencias, a los 15 meses Paula también se inclina hacia el trapo con la finalidad de taparse los ojos, Sandra intenta cubrirse los ojos con el trapo y Daniel lo usa para cubrirse los ojos (ver Tabla 8.1).

Pero volviendo a la Observación 60, la madre usa el gesto indicial para particularizar el objeto con el que quiere que su hijo interactúe. Pedro, ante la invitación de la madre de que juegue al cucú-tras con el muñeco, se tapa los ojos con un sustituto del trapo, el teléfono. Esta situación es muy semejante a la de Paula (Observación 59), quien también realiza un símbolo cuando, a la demanda de su madre al ofrecerle el trapo para que juegue al cucú-tras con el “nene” (muñeco), la niña se coloca su propia mano como sustituto del trapo. Así pues, tanto Paula como Pedro realizan el símbolo, en la medida en que sustituyen un objeto por otro, después de que sus respectivas madres los conminan a que jueguen al cucú-tras con el muñeco. Antecedente que contextualiza el hecho de que Pedro sabe que el trapo sirve, entre otras cosas, para tapar los ojos y jugar al cucú-tras. Pero Pedro, al igual que Paula, no juega con el muñeco. Más bien usa el teléfono como si fuera el trapo para “taparse” los ojos, luego mira a la madre y sonríe. De esta forma, Pedro le da un nuevo uso al teléfono cuando se tapa con él y por lo tanto, le atribuye un nuevo significado simbólico en la medida que hace un trasvase de usos desde un objeto hacia el otro.

#### *Usos canónicos de los niños con y sin mediación verbal del adulto*

Los niños y las niñas realizan usos canónicos, ya sea precedido por lenguaje o sin él, en treinta y dos (68,09 %) de las 47 secuencias canónicas (ver Tabla 8.8). En total realizan setenta y cuatro usos canónicos, de los cuales la menor parte está precedida por lenguaje (diez), mientras que la mayoría no. Recordemos que a los 12 meses el número total de usos canónicos fue de diez, por lo que ahora este número se incrementa en más del 700 %. Los niños realizan usos canónicos con el bote, el caballo, la caja y el teléfono, mientras que a los 12 meses sólo lo hicieron con el teléfono. Estos usos canónicos de los niños con cada uno de estos objetos se corresponden con los usos canónicos que los adultos han venido realizando a lo largo de los seis meses del estudio.

Lo interesante ahora es que no sólo el teléfono se ha constituido en signo de su uso para los niños, sino que también lo son el bote, el caballo y la caja. Asimismo, destaca la presencia del lenguaje y signos de emoción acompañando a algunos de sus usos canónicos. El lenguaje aparece con una función predominantemente indicial para delimitar y enfatizar el espacio y el objeto en el que se debe guardar otro objeto. En diecisiete ocasiones los niños expresan sus emociones. De hecho, a Pedro le pone muy

Tabla 8.8

Usos canónicos de los niños con o sin mediación verbal del adulto a los 15 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos canónicos

Niño/a	Objeto	S	L	Atención			Emo	UC	V
				MA	MAA	MO			
Daniel	Bote	24 26	X -			X X		Intenta cerrar objeto Cerrar objeto	
Pedro	Caballo	18	-			X		Poner de pie	
Silvia			-			X		Intenta poner de pie	
			-			X		Intenta poner de pie	
		30	-			X		Poner de pie	
		32	-	X		X		Intenta poner de pie	
		1	-			X		Poner de pie	X
			-			X		Poner de pie	
Guille Paula	Caja	16	-			X		Jalar cordón	
		17	-			X		Guardar objeto	L
		22	-			X		Guardar objeto	
			-			X		Jalar cordón	
		28	-			X	X	Guardar objeto	X
			-			X		Guardar objeto	L
		33	-			X		Guardar objeto	L
			-			X		Guardar objeto	
		12	-			X		Guardar objeto	
			-			X		Guardar objeto	
			-			X		Guardar objeto	
			-			X		Guardar objeto	
			-			X		Guardar objeto	
			-			X		Guardar objeto	
		16	-			X		Jalar cordón	
		19	-			X		Guardar objeto	
		21	-			X		Guardar objeto	
Silvia		26	-			X		Guardar objeto	
		13	X			X	X	Guardar objeto	
		15	-			X		Guardar objeto	X
		17	X	X		X	X	Guardar objeto	X
Guille	Teléfono	4	-			X		Pulsar tecla	
Paula			X			X		Pulsar tecla (10)	
			-			X		Pulsar tecla (3)	
			-			X		Pulsar tecla (4)	
		9	X			X		Pulsar tecla (7)	
Pedro			X			X		Pulsar tecla (3)	
		26	-			X		Pulsar teclas (2)	X
			X			X		Pulsar teclas (2)	
			-			X		Pulsar tecla	
		1	-			X		Pulsar tecla (3)	
			-	X				Pulsar tecla	X
			X			X	X	Pulsar tecla (6)	
			-					Pulsar tecla	
		5	-	X		X	X	Pulsar tecla (2)	
			-					Pulsar tecla	
			-			X	X	Pulsar tecla (2)	
			-			X		Pulsar tecla	
		7	-			X	X	Pulsar teclas (6)	
		10	-			X	X	Pulsar tecla	X
			X	X		X		Pulsar tecla (2)	
		13	-					Pulsar tecla (3)	
			X	X			X	Pulsar tecla (6)	
			-			X		Pulsar tecla (3)	
			-			X		Pulsar tecla (8)	
			-	X		X	X	Pulsar tecla (2)	
			-			X	X	Pulsar tecla (4)	
		20	-			X		Pulsar tecla (2)	
			-			X		Pulsar tecla (5)	
			-				X	Pulsar tecla <sup>1</sup>	
			-			X	X	Pulsar tecla (5)	
			X			X		Pulsar tecla	
		23	-			X		Pulsar tecla (3)	
		25	-			X	X	Pulsar tecla	
			-			X		Pulsar tecla (2)	
		27	-			X		Pulsar tecla	
			-			X		Pulsar tecla (4)	
			-			X		Pulsar tecla	
			-			X	X	Pulsar tecla (3)	
		35	-	X		X	X	Pulsar tecla (3)	
Totales	4	32	10	9	0	67	17	74	8

El guión indica que el uso canónico del objeto fue realizado por el niño/a sin la petición verbal inmediata del adulto.

<sup>1</sup> El niño pulsa la tecla que reproduce la melodía y baila al escucharla.

(#), indica que pulsa la misma tecla ese número de veces o teclas distintas de manera continua, sin pausas.

L, La niña dice "Ahí" al momento de guardar el objeto.



contento pulsar las teclas y la mayoría de las expresiones de las emociones (sonreír) son suyas, por lo que la mayoría de estas expresiones emocionales de los niños, tal y como indicamos previamente, son una manifestación del logro del uso, son un colofón de un “uso bien hecho”, lo que indica que las emociones no se producen en el vacío sino que se articulan con la compleja intersubjetividad de los usos de los objetos.

En algunas observaciones previas ha quedado de manifiesto cómo los niños son capaces de realizar usos canónicos por propia iniciativa, así que en este apartado sólo haremos referencia a dos observaciones –con el bote y el teléfono– para ilustrar una vez más este punto.

La observación sobre el uso convencional del bote tiene marcadas diferencias con respecto a la que describimos a los 12 meses en cuanto a la ejecución del niño.

*Observación 61.* Daniel 1;3,0 (Secuencia 26, duración 33 segundos). Bote. UC. Abrir y cerrar el bote.

*N sostiene el bote con la mano izquierda e intenta introducir el dosificador con la otra mano, lo logra, empieza a girarlo para cerrarlo y sonríe. A dice “Biiieeeeeeeen” aplaudiendo. N mira a A, mira al observador y luego al bote. Aquí deja de sonreír. A sigue diciendo “Y mira, ahora así. Y ahora le das vueltas”, mientras coge el bote y gira el dosificador. N retira el bote de A protestando con un pequeño grito “aaaa” y mirándola al rostro. A retira sus manos del bote “Bueno, pues tú solito, anda”. N saca el dosificador, lo sacude e intenta meterlo nuevamente en el bote, lo consigue, lo gira para cerrarlo y sonríe. Enseguida empuja el dosificador (como otra manera de cerrarlo), sonríe, mira a A e inmediatamente después vuelve a empujar el dosificador y luego gira el bote sosteniéndolo por el dosificador, lo que provoca que se le caiga.*

A los 12 meses la madre demuestra cómo se abre y cierra el bote y Daniel realiza después un uso en el nivel de las premisas y a continuación usos no canónicos. En cambio, ahora Daniel toma la iniciativa, el objeto ya es signo de su uso, e introduce correctamente el dosificador dentro del bote, lo gira para cerrarlo en dos ocasiones, y en ambas ocasiones se expresa emocionalmente sonriendo, como una muestra de que “es consciente de lo que está haciendo” y que “lo está haciendo bien”; realiza lo que culturalmente se debe hacer, así es como se cierran los botes. De hecho, la madre ya se lo enseñaba a los 12 meses. Además, en una de las ocasiones, la primera para ser precisos, la madre le retroalimenta aplaudiéndole y manifestándole verbalmente que ha hecho lo adecuado, a pesar de que posteriormente interviene para ayudarlo a cerrar verdaderamente el bote porque el niño en sí no lo consigue. Pero ahora, a diferencia de lo que ocurría antes, el niño no acepta este papel regulador e instructor que la madre se otorga a sí misma. Protesta porque él ya sabe “qué hacer” y quiere hacerlo “él solo”, él

es quien se autorregula, es dueño de sus propias guías. Así, el adulto y el niño le dan el mismo uso y, por tanto, el mismo significado, al bote. Ahora ambos saben cómo funciona la tapa del bote y cómo hacer para cerrarlo. Sin embargo, en la parte final de la observación, Daniel recurre a otra estrategia de cerrar el bote aunque no es funcional con este tipo de tapa, tal como se demuestra cuando se le cae el bote. Por esta razón no lo cuantificamos dentro del uso de cerrar el bote.

La secuencia del teléfono que viene a continuación es muy parecida a la de los 12 meses sólo que con cambio del protagonista.

*Observación 62.* Pedro 1;3,2 (Secuencia 7, duración 8 segundos). Teléfono. UC. Pulsar teclas. N sostiene el teléfono, lo mira, *pulsa una tecla, otra vez la pulsa y mira al observador, le sonríe al mismo tiempo que pulsa la tecla otras dos veces*, entonces A dice “Pues no quieres otra cosa nada más que jugar con el teléfono móvil” y N vuelve a mirar el teléfono.

Pedro realiza aquí usos canónicos del teléfono sin ningún apoyo por parte del adulto, situación que aparecía todavía imposible a los 9 meses. Recordemos que entonces Pedro se adentraba a *este* nivel de uso (pulsar las teclas), gracias al fuerte apoyo de la madre. A los 12 meses, la madre lo sigue apoyando aunque Pedro ya es capaz de usar canónicamente el teléfono pulsando sus teclas, y a los 15 meses no sólo toma la iniciativa del uso, sino que además es más diestro para realizar este uso canónico del teléfono móvil, y manifiesta un gran interés en hacerlo, tal como lo resalta la madre al final de la observación, así como al intentar involucrar en el uso que está realizando, a través de su propia sonrisa, al observador. Una vez más sonríe cuando el niño considera que el uso que está realizando del objeto es el adecuado. Le sonríe al observador *acerca* del uso *bien hecho*. Pedro tiene, por tanto, más que afianzado este uso canónico del teléfono, al igual que los demás niños/as participantes, como lo veremos reflejado también en algunas de las próximas observaciones de los usos simbólicos del teléfono.

Resumiendo, durante las secuencias de los usos canónicos de los objetos, la proporción con la que los adultos producen demostraciones distantes e inmediatas canónicas, ostensiones de mostrar y de ofrecer disminuye a los 15 meses en comparación con la de los 12. No encontramos cambios sustanciales en los gestos

indiciales en la modalidad de *otros* entre ambas edades, en cambio, a los 15 meses encontramos por primera vez gestos de señalar. En investigaciones previas también se ha encontrado que disminuyen las demostraciones distantes y las ostensiones de los adultos a medida que los niños crecen (a los 13 meses hay menos que a los 10) cuando realizan sobre todo usos canónicos de los objetos, (Luna, 2002; Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez, 1996; Rodríguez y Moro, 1999).

El número total de las demostraciones a los 15 meses sigue estando ligeramente por arriba del de las ostensiones (cuarenta y dos vs. treinta y cinco). Esta diferencia deja de ser tan marcada como a los 9 y 12 meses (era más del doble). Además, al igual que a los 12 meses, las demostraciones distantes canónicas y las ostensiones de mostrar son más en comparación con las demostraciones inmediatas canónicas y las ostensiones de ofrecer, por tanto el adulto sugiere más que introduce efectivamente al niño en los usos canónicos.

Por otro lado, estos distintos mediadores comunicativos del adulto provocan en mayor medida que los niños/as miren la acción del adulto. Esto es similar a lo que encontramos en las dos edades anteriores.

Otro cambio que se vislumbraba a los 12 meses, y que ahora se hace más palpable, es que la mayoría de los signos de emoción que muestran los niños (aplausos, sonrisas y risas) se presentan justo al término de un uso canónico, como una manifestación de evaluación positiva, de que están haciendo “lo que se debe hacer con el objeto”.

Las demostraciones distantes canónicas, las ostensiones de mostrar y de ofrecer llevan a los niños a los usos canónicos de los objetos. También los niños hacen usos canónicos de los objetos después de que se les pida verbalmente, pero en mayor proporción lo hacen sin que medie tal petición, de ahí que el objeto envía al uso convencional. Asimismo, durante las ostensiones de ofrecer y los gestos indiciales en la modalidad de *otros* encontramos que los niños realizan símbolos. Este último dato está ausente en las secuencias canónicas a los 12 meses de edad de los niños/as. Es claro, desde nuestro punto de vista, que en estas circunstancias los niños se apoyan en el conocimiento de las convenciones de uso del objeto para realizar estos símbolos.

### *Demostraciones distantes simbólicas*

De acuerdo con los datos de la Tabla 8.9, la proporción con la que los adultos realizan demostraciones distantes simbólicas sigue disminuyendo aún más a los 15 meses de edad de los niños/as (ver esta tendencia en la disminución en la Figura 8.2). Presentan este tipo de mediador semiótico en veinticuatro secuencias simbólicas (48,97 %) del total. Encontramos treinta y nueve demostraciones distantes simbólicas en total repartidas entre siete objetos, destacando el muñeco como el objeto con el que

Tabla 8.9

*Demostraciones distantes simbólicas (DDS) del adulto a los 15 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DDS	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Daniel	Bote	6	Sacar jabón Sacar jabón	X X		X X							
Daniel	Caballo	31	Galope (s) Galope (s) Relincho	X X X		X X X	X					S2.1.1 S2.1.1 S2.1.1	
Paula		6	Galope y relincho (s) Relincho*			X X	X X		X				
Pedro		4	Montar muñeco en el caballo	X		X							
Sandra		9	Montar muñeco en el caballo	X	X	X	X			P3		S2.1.1	
Daniel	Caja	9	Coche (s)	X		X							
Sandra	Cepillo	6	Mov. de cepillarse dientes ** (s)	X	X	X						S4.1	
		11	Cepillarse dientes** (s)	X		X						S4.3 <sup>1</sup>	
			Mov. de cepillarse dientes (s)		X	X							
Guille	Cuchara	21	Come (s)	X	X								
Sandra		12	Come (s)		X		X						
Daniel	Muñeco	27	Personaje que habla Personaje que habla Personaje que habla	X X X		X							
Paula		2	Poner gorra al muñeco Poner gorra al muñeco	X X		X X	X X			P5 P5		S2.1.1 S2.1.1	X
		12	Poner gorra al muñeco Poner gorra al muñeco*	X X	X	X X	X X	X		P5 P5		S2.2.2 S4.2.2 <sup>2</sup> S2.1.1	X
Pedro		29	Poner gorra al muñeco	X		X							
Sandra		3	Poner gorra al muñeco	X		X							
		2	Besar muñeco (s)	X									
		4	Besar muñeco (s)	X		X							
		19	Ponerse la gorra	X		X				P1			
Silvia			Poner gorra al muñeco	X		X							
		2	Poner gorra al muñeco*	X		X							
			Poner gorra al muñeco	X		X			X	P5			
		8	Poner gorra al muñeco	X		X							
			Poner gorra al muñeco*	X		X				P2			
			Poner gorra al muñeco*	X		X		X		P1			
		10	Ponerse la gorra	X		X	X						
			Poner gorra al muñeco	X		X	X			P3			
			Poner gorra al muñeco	X	X	X							
Guille	Teléfono	2	Habla	X		X	X				C2		
Paula		9	Habla	X		X							X
Silvia		4	Habla con mano en el oído	X		X	X	X					
<b>Totales</b>	<b>7</b>	<b>24</b>	<b>39</b>	<b>35</b>	<b>7</b>	<b>33</b>	<b>13</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>3</b>

\* El adulto realiza esta DDS para acompañar o retroalimentar la misma acción simbólica presentada inicialmente por el niño/a.

\*\* El adulto utiliza esta DDS para corregir y a la vez demostrar lo que se debe hacer con el objeto.

(s), El adulto acompaña el uso simbólico con sonido onomatopéyico.

<sup>1</sup>Ver el significado de este código en la columna de la cuchara de la Tabla 6.4.

<sup>2</sup>Ver el significado de este código en la columna del cepillo de la Tabla 6.4.

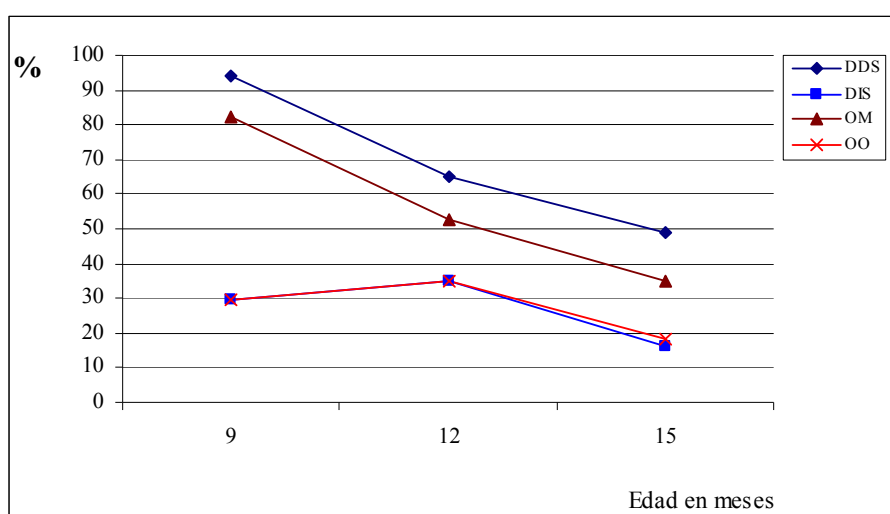
realizan más. Las demostraciones distantes simbólicas que observamos por primera vez son las de “cepillarse los dientes” usando el cepillo o sin él.

El lenguaje así como los signos onomatopéyicos (once casos) están muy presentes como acompañamiento de los usos simbólicos del adulto.

A los 15 meses se produce un aumento de las demostraciones distantes simbólicas (siete) de los adultos para *acompañar y retroalimentar* el símbolo que el niño/a ha producido previamente. Mientras que a los 12 meses sólo lo hicieron en dos ocasiones. Asimismo, a los 15 meses observamos dos casos, que nos parecen muy significativos, en los que el adulto recurre al símbolo para *corregir y demostrar* lo que se “debe hacer” con el objeto porque, desde su punto de vista, lo que hace el niño no se corresponde con ese objeto. Si el adulto corrige una práctica simbólica del niño es porque, de un modo u otro, las producciones simbólicas de los niños no deberían estar tan alejadas de las reglas canónicas de uso. O mejor aún, el adulto está dispuesto a aceptar las producciones simbólicas de los niños y de las niñas pero siempre “dentro de un orden”. Cualquier cosa no puede representar cualquier cosa.

*Figura 8.2*

Porcentaje de los medidores comunicativos de uso de los adultos en las secuencias simbólicas según la edad de los niños.



DDS = Demostraciones distantes simbólicas; DIS = Demostraciones inmediatas simbólicas; OM = Ostensiones de mostrar; OO = Ostensiones de ofrecer

Las demostraciones distantes simbólicas del adulto continúan llamando mucho la atención de los niños/as a los 15 meses. Las miran en el 84,61 % de los casos, en el 33,33 % miran el objeto y en el 17,95 % miran al adulto al rostro. Los dos primeros porcentajes están ligeramente por debajo de lo que encontramos a los 12 meses, mientras que el tercer porcentaje está ligeramente arriba.

Por otra parte, a los 15 meses se mantiene la tendencia en la disminución de los usos no canónicos y la tendencia en el aumento de los simbólicos. Cifrándonos a las cifras, los niños/as usan los objetos de manera no canónica en dos de las demostraciones distantes simbólicas del adulto, en cambio, realizan once usos simbólicos y por primera vez observamos niveles de usos canónicos del teléfono en una de las demostraciones distantes simbólicas.

También a los 15 meses aumenta el número de objetos que los niños usan de manera simbólica en las demostraciones distantes simbólicas del adulto. Estos objetos son el caballo, el cepillo y el muñeco. Mientras que a los 12 meses sólo se producía un uso simbólico con el muñeco, y que consistía en ponerse la gorra del muñeco dos veces, a los 15 meses tenemos más variedad de símbolos. El niño/a realiza símbolos que están muy cercanos al uso convencional del objeto, tales como el “relincho” o el ponerle la gorra al muñeco o al adulto. Pero también realiza símbolos en los que se da *sustitución* del objeto: Usa el cepillo de dientes para “peinarse” y la cuchara para “cepillarse los dientes”. Por último, también encadena símbolos, tal es el caso en el que primero peina al muñeco y después le pone la gorra. Este panorama pone de manifiesto que mientras que a los 12 meses los símbolos estaban más dirigidos hacia sí mismo y cercanos al uso canónico del objeto, a los 15 meses están más bien dirigidos hacia el otro o hacia el muñeco y aunque algunos símbolos a esta edad siguen manteniendo una relación estrecha con el uso canónico, otros implican la sustitución del objeto y el encadenamiento de símbolos, lo que conlleva cierta estructura narrativa compuesta de un tejido simbólico donde los significados se encadenan entre sí.

*Observación 63.* Sandra 1;2,29 (Secuencia 6, duración 19 segundos). Cepillo. US. Como cepillo para el pelo.

N mira el cepillo, se inclina para cogerlo y dice “Eso”. A repite “Eso”. *N sostiene el cepillo y lo mira* y A dice “¿Qué es esto tan maravilloso?”. *N continúa mirando el cepillo y luego se peina.* A dice “¡Qué guapa! Pero no es para el pelo”. En este momento N deja de peinarse, sostiene y mira el cepillo, A coge el cepillo pero N lo aleja de él, quién sigue diciendo “Pero no es para el pelo. Para los dientes. Mira, así”, entonces hace movimientos de cepillarse con la mano sola y los acompaña con el sonido que

*se produce al cepillarse “Shi, shi, shi, shi, shi, shi”.* N mira la acción de A y después se peina otra vez sin dejar de mirar a A, quien le pregunta “¿No?”, y N enseguida deja el cepillo en el piso.

Sandra “se peina” en dos ocasiones con el cepillo de dientes. El adulto, por un lado la piropea pero, por otro, le dice que “no es para el pelo”, que es “para los dientes”. Además de esto, recurre a un símbolo para indicarle el uso del objeto. Se trata de un bello ejemplo donde el adulto se presenta como modelo de un uso convencional a través de uno simbólico *in absentia* puesto que recurre a su propia mano para representar el objeto presente en su materialidad y que retiene la niña. Aquí el símbolo es el medio para enseñar el uso que en situaciones cotidianas y ordinarias tiene el cepillo. La demostración distante simbólica del adulto está motivada por la sustitución que hace la niña del objeto para reorientar las acciones propias de ese objeto.

No queremos dejar pasar cómo la niña, antes de peinarse y al terminar mira detenidamente el cepillo de dientes (2-3 segundos en cada ocasión). Realiza una ostensión para sí para “pensar” *con* ese objeto *acerca* de ese objeto (Rodríguez y Palacios, 2007). Finalmente, le atribuye la función de un cepillo para el pelo y acaba usándolo para peinarse. Ciertamente tanto el cepillo del pelo como el cepillo de dientes sirven para cepillar, pero también es verdad que ambos objetos cepillan cosas bien distintas, de modo que sus usos son mutuamente excluyentes –uno no se mete en la boca aquello que ha tocado el pelo o viceversa–. Por esa razón el padre corrige la práctica de la niña, lo que indica una vez más que, tampoco en las situaciones simbólicas, el adulto pierde su influencia educativa.

En el ejemplo siguiente Sandra continúa dándole la función de cepillar el pelo al cepillo de dientes, y de nuevo el padre la corrige para que le dé el uso adecuado acorde con el medio cultural en el que se desenvuelven.

*Observación 64.* Sandra 1;2,29 (Secuencia 11, duración 25 segundos). Cepillo. US.

*N mira el cepillo, lo coge cerca de las cerdas por lo que lo suelta y lo vuelve a coger y a soltar otras dos veces más para cogerlo de manera correcta, más cómoda y alejada de las cerdas, se peina y A dice “¡Qué guapa!” y después de un par de segundos repite “Qué guapa!”. N deja de peinarse y A sigue diciendo “Pero es para los dientes”, y quitándole el cepillo a N, “Mira es así”, e inmediatamente simula cepillarse los dientes con el cepillo produciendo su sonido característico “Shi, shi, shi, shi, shi”. N mira la acción de A, luego mira la cuchara, la coge, mira a A y simula cepillarse usando la cuchara produciendo también el sonido “Eesshh, sshh, sh”. A acompaña a N simulando cepillarse los dientes con el cepillo nuevamente y haciendo el sonido “Shi, shi, shi, shi, shi, shi, shi, shi, shi”. Después A dice “Este. A ver” y simula cepillar los dientes de N con el cepillo acompañándolo con el sonido “Shi, shi, shi, shi, shi, shi”, N se queda quieta, entreabre la boca y luego sonríe.*

Cuando Sandra usa el cepillo de dientes para peinarse, el adulto le dice lo guapa que se pone, pero enseguida la corrige e insiste en que es para los dientes y no para el pelo. Le quita el cepillo y nuevamente recurre al símbolo para demostrarle su uso, haciéndolo tanto de manera distante como inmediata y acompañándolo con la onomatopeya correspondiente.

Por otro lado, Sandra, a diferencia de lo que hacía en la Observación 63, no se detiene a mirar el cepillo antes o después de usarlo como peine. Como si la decisión de atribuirle las propiedades de un cepillo para el pelo ya hubiera sido tomada antes, confiriéndole ahora tales propiedades y usándolo como tal.

Otra cosa novedosa en la presente observación es que Sandra produce otro símbolo por sustitución cuando usa la cuchara como si fuera el cepillo, al simular cepillarse los dientes con ella. El padre la imita retroalimentando este uso simbólico haciendo lo mismo pero con el cepillo. En este caso el padre sí da por bueno “cepillarse los dientes con la cuchara”, aunque enseguida insiste que es mejor con el cepillo dental. Esto indica, como venimos apuntando, que los padres en estos contextos “educativos informales” también evalúan la producción simbólica de los niños desde ciertos límites válidos para los objetos. Límites dados, en este caso, por el mismo uso convencional del objeto.

En resumen, en la observación en la que por primera vez la niña usa el cepillo de dientes como cepillo para el pelo invierte tiempo en mirarlo detenidamente. Pero esta ostensión para sí, no solamente la realiza Sandra, tal como veremos más adelante, sino que también lo hace Paula (Observación 75) después de haberlo usado como cepillo para el pelo y Silvia (Observación 68), quien, al igual que Sandra, se detiene a mirarlo antes y después de usarlo como cepillo para el pelo.

El adulto considera que el uso simbólico que realiza la niña es inadecuado o incorrecto desde el punto de vista del uso canónico de *ese* objeto, por lo que lo corrige recurriendo a distintos sistemas semióticos: el lenguaje y por medio de símbolos más acordes culturalmente con el objeto, como el simular cepillarse los dientes con y sin el cepillo de dientes. Algo muy semejante ocurre con los otros dos adultos. También *evalúan* negativamente ciertos usos simbólicos que les parecen inadecuados.



A continuación el último ejemplo seleccionado de las demostraciones distantes simbólicas del adulto. Nos apoyaremos en esta observación para resaltar varias cosas, como el mayor nivel de exigencia del adulto con la niña en la realización de los usos simbólicos de los objetos y el encadenamiento de usos simbólicos por parte de la niña.

*Observación 65.* Paula 1;3,0 (Secuencia 12, duración 38 segundos). Muñeco. US.

A coge la gorra del muñeco y dice “¡Que hace mucho calor, hay que ponerle la gorra!”, *le pone la gorra al muñeco* y al terminar de ponerla dice “¡Ay que diver!”. N, que tiene en su mano izquierda el cepillo de dientes que previamente había utilizado para cepillar su pelo, mira la acción de A, luego mira al muñeco y le quita la gorra. A le pregunta “¿No quieres gorra?”. N dice “mmm” y A “¡Uy se la has quitado!”. *N sonríe mirando a A a la cara y llevando la gorra hacia A, mira la cabeza de A y le pone la gorra. A le dice “¿A maamiiii del muñeco la goorraaa?”*, coge la gorra, se la quita y la muestra a N mientras continúa diciendo “A mami no le vale. Mami no está gran... no, está pequeña la gorra”. N mira la acción de A, *coge la gorra, la mira y después se la lleva a su cabeza* y A le dice “¿A la nena? Para Paula la gorra nooo”. *N retira la gorra de su cabeza, mira al muñeco y se la pone.* A le ayuda a poner la gorra al muñeco y le dice “Es del nene. Se la ponemos aquí”. N mira la acción de A, mira al muñeco y le quita la gorra, *peina al muñeco con el cepillo de dientes y luego le pone la gorra.*

Al inicio de la Observación 65, el adulto le pone la gorra al muñeco. La niña se interesa en la gorra para ponérsela primero a la madre y después a ella, lo que conlleva permanencia en el uso del objeto relativo a tres protagonistas muy distintos. Pero como la madre restringe el uso de la gorra sólo al muñeco, diciéndole que la gorra es del muñeco y no de ellas, termina poniéndole la gorra al muñeco con la ayuda de su madre. Hasta aquí, no cabe duda de que la madre y la niña realizan usos simbólicos de la gorra y el muñeco similares; además, la madre termina haciendo lo que inicia la hija, por lo que comparten similares significados que sustentan dichos usos. De hecho, las niñas comenzaron a realizar estos usos y a atribuirle estos significados desde los 12 meses (ver Observaciones 41 y 46). El avance que identificamos en los usos simbólicos del muñeco en esta observación es el encadenamiento, y al mismo tiempo la complejidad, que le imprime la niña, cuando primero “peina” con un objeto sustituto al muñeco para posteriormente ponerle la gorra. Esto es, la niña cierra esta observación combinando dos usos simbólicos, uno de ellos con sustitución del objeto, lo que da como resultado una mayor elaboración en los símbolos de la niña.

#### *Demostraciones inmediatas simbólicas*

Los adultos recurren en menor proporción a estos mediadores comunicativos de uso de los objetos a los 15 meses comparado con las dos edades anteriores (véase Figura

8.2). Encontramos demostraciones inmediatas simbólicas (ver Tabla 8.10) en ocho de las 49 secuencias simbólicas (16,32 %). Los adultos realizan trece demostraciones inmediatas simbólicas en total, acompañando a la mayoría con lenguaje y a tres de ellas con signos onomatopéyicos. La mayor parte de las demostraciones inmediatas simbólicas de los adultos son similares a las de los 9 y 12 meses, con excepción de la de simular el cepillar los dientes al otro, tal y como mostrábamos en la Observación 64.

Las demostraciones inmediatas simbólicas del adulto provocan que los niños/as miren la acción del adulto el 69,23 %, de los casos, el objeto el 30,77 % y que miren al adulto el 23,08 % de los casos. Estos tres porcentajes son mayores en relación con los de los 12 meses.

También encontramos que la proporción de expresión de las emociones (sonreír básicamente) aumenta a los 15 meses (38,46 %).

Tabla 8.10

*Demostraciones inmediatas simbólicas (DIS) del adulto a los 15 meses de edad de los niños y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	DIS	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
					MA	MAA	MO						
Paula	Caballo	20	Galope (s) Galope (s)			X X		X					
Sandra	Cepillo	11	Cepillar dientes al otro (s)	X		X		X					
Sandra	Cuchara	12	Dar de comer al otro Dar de comer al otro Dar de comer al otro	X  X		 X						S2.1* S2.1*	
Daniel	Muñeco	27	Personaje que se aproxima	X	X	X						S2.1.0*	
Sandra		8	Personaje que se aproxima y besa	X									
Silvia		19	Poner gorra al otro	X		X	X			P4		S2.1.1	
		2	Poner gorra al otro	X	X		X	X		P4			
		10	Poner gorra al otro Poner gorra al otro	X X	X X	X X	X X	X	P4			X	
Totales	4	8	13	10	3	9	4	5	0	4	0	4	1

\* El adulto acompaña el símbolo del niño/a con gestos exagerados de comer y besar, respectivamente.

s, El adulto acompaña el uso simbólico con sonido onomatopéyico.

Las demostraciones inmediatas simbólicas del adulto llevan a los niños/as a las premisas al uso simbólico y a los usos simbólicos de los objetos. De hecho, el niño/a completa la propuesta simbólica del adulto en tres ocasiones: simulando que comen y besando al muñeco (ambos símbolos ya estaban presentes a los 12 meses), y al mismo tiempo, en una *estela* intersujeto, el adulto acompaña el símbolo del niño exagerándolo.

En cambio, el otro símbolo (colocar la gorra al muñeco) no lo hemos observamos a los 12 meses durante las demostraciones inmediatas simbólicas del adulto. Por otra parte, el que el adulto simule llevar comida a la boca del niño con la cuchara y que el niño “coma”, así como el que el adulto aproxime el muñeco al niño y éste lo bese o, como sucede en el otro uso simbólico, que el niño le ponga la gorra al muñeco, nos indica que estos símbolos están muy relacionados con el uso cotidiano, convencional, de cada uno de los objetos implicados.

Por último, vamos a resaltar una ausencia. Tanto a los 9 como a los 12 meses, los adultos colocaban el teléfono al niño sobre el oído para que “hablara” y de manera sistemática el niño se retiraba o retiraba el objeto. A los 15 meses estas demostraciones inmediatas simbólicas con el teléfono no aparecen. Probablemente esto se da así porque los adultos pueden considerar que los niños ya no precisan todo este apoyo, ya que por cuenta propia pueden “hablar” por teléfono a esta edad (véase Observaciones 69, 72 y 73).

### *Ostensiones*

#### 1. Ostensiones de mostrar

Los adultos realizan ostensiones para mostrar los objetos a los niños/as (ver Tabla 8.11) en diecisiete secuencias (34,69 %) de las 49 secuencias simbólicas. Este dato es inferior en un 17,81 % en relación con el de los 12 meses (véase Figura 8.2). Los adultos presentan en total veintisiete ostensiones de mostrar, la mayoría (catorce) con el muñeco. De las veintisiete ostensiones, cinco son inmediatas y tres exageradas. Además, a la mayor parte de sus ostensiones de mostrar (88,89 %) las acompañan con lenguaje. De hecho, el que aparezca un número mayor en la columna correspondiente al lenguaje responde a que el adulto no sólo habla cuando está realizando la ostensión, sino que también lo hace acompañando alguno de los usos de los objetos que los niños/as realizan enseguida.

La proporción en la que los niños/as miran la acción del adulto (85,19 %) se incrementa a los 15 meses en relación con los 12, así como la proporción de mirar el objeto (33,33 %), lo que indica que las ostensiones de mostrar del adulto siguen siendo muy eficaces para atraer la atención de los niños/as. En el mismo sentido está el dato sobre el otro indicador de interés. La proporción de la expresión de las emociones se

incrementa al doble (14,81 %) a los 15 meses comparada con los 12 (6,90 %). Estas expresiones emocionales consisten básicamente en sonrisas.

Tabla 8.11

*Ostensiones de mostrar de los adultos a los 15 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	S	Mostrar	OI	OE	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V	
							MA	MAA	MO							
Daniel	Caballo	8	X			X		X				P3		S2.1.2		
		31	X			X		X								
				X			X		X	X		X	P3		S2.1.1 *	X
Paula		6	X			X		X								
Pedro		4	X			X		X								
Guille	Cepillo	19	X	X		X		X				P3		S2.1		
			X			X		X								
				X	X		X		X							X
Paula	Mechero	19	X			X		X	X					S6	X	
		31	X			X	X	X	X		X	P3			X	X
Paula	Muñeco	2	X	X		X			X							
			X			X		X								
			X			X			X	X						
		12	X			X			X		X		P3		S2.1.1 *	
			X			X			X	X					S2.1.2	
			X			X			X						S2.1.1 *	
Pedro			3	X			X		X							
Sandra			19	X			X		X							
				X			X		X				P5			
				X			X		X				P5			
Silvia		21	X			X		X				P5				
		2	X			X	X	X				P5				
			X			X		X				P3				
		8	X			X		X						S2.1.1 *		
			X		X	X		X	X	X				S2.1.1 *		
			X		X	X		X		X						
		10	X	X		X		X	X	X		P2				
Sandra	Teléfono	8	X	X		X			X				C2			
						X			X				C2			
						X		X		X			C2(4)			
			X			X		X	X				C2(3)			
Silvia		4	X			X		X	X	X		P2				
			X					X				P3			X	
Totales	5	17	27	5	3	28	3	23	12	4	2	12	5	10	6	

\* Enseguida el adulto realiza la misma acción simbólica presentada por la niña.

(#), indica que pulsa la misma tecla ese número de veces o teclas distintas de manera continua, sin pausas.

L, La niña dice "Hola".

Los niños/as usan los objetos de manera no canónica en el 7,41 % de las ostensiones de mostrar del adulto. Se produce así un decremento en estos usos a los 15 meses en comparación con los 12. En cambio, en las premisas al uso simbólico apreciamos un incremento. Se adentra al nivel de las premisas en el 44,44 % de los casos. También observamos un incremento en el número de usos canónicos y usos

simbólicos. Mientras que a los 12 meses los niños realizan dos usos canónicos y un uso simbólico, a los 15 meses, efectúan cinco usos canónicos y diez usos simbólicos. El uso canónico que observamos a los 15 meses es el mismo que el de los 12 meses: pulsar las teclas del teléfono, pero lo nuevo ahora es que este uso canónico está encadenado con un uso simbólico, esto es, Sandra en la secuencia 8, una vez que la madre hace una ostensión inmediata del teléfono, pulsa la tecla cuatro veces, luego “habla” por teléfono y nuevamente regresa a pulsar las teclas. Pasa del uso canónico del teléfono a uno simbólico y después regresa al uso canónico. Este mismo ejemplo, nos sirve para resaltar cómo ahora la niña por sí misma “habla” por teléfono, lo que conlleva un gran salto de los 12 a los 15 meses. Recordemos que a los 12 meses todavía rechazaban esta propuesta del adulto. Con respecto a los otros usos simbólicos, podemos destacar que a los 15 meses, por primera vez, Daniel le atribuye características animadas al caballo, como lo ha venido haciendo el adulto, al usarlo como si “galopara”. Paula por su parte, por primera vez, con un gesto de señalar indica la “llama ausente” del mechero al adulto. Guille usa el cepillo para “cepillarse los dientes”. Los demás usos simbólicos representados en la Tabla 8.11 son el “relincho”, el “ponerse la gorra” y el “poner la gorra al muñeco”.

La relación entre estos diez símbolos de los niños/as y los usos habituales de los objetos es muy estrecha. El relincho y el galope tienen que ver con lo que comúnmente “hacen los caballos”. El cepillarse los dientes, el indicar la llama ausente, el ponerse la gorra del muñeco o el ponérsela al muñeco y el hablar por teléfono tienen como base la(s) función(es) cultural(es) y pública(s) de cada uno de los objetos implicados en el uso simbólico.

Por último, a cinco de los diez símbolos de los niños/as les sigue un símbolo idéntico por parte del adulto, imitando así la acción previa del niño. Las funciones de estos símbolos del adulto son, ya sea la de retroalimentar al niño/a el símbolo que acaba de producir o la de completar la acción simbólica del niño. Lo anterior es una prueba de que para los niños/as los objetos han adquirido un tipo de significado análogo al que tienen para los adultos. Ambos integrantes de la diada coordinan sus acciones dentro del terreno de los significados simbólicos.

Las dos observaciones que siguen ilustran lo que hemos dicho sobre las ostensiones de los adultos y las reacciones que provocan en los niños.

*Observación 66.* Guille 1;3,4 (Secuencia 19, duración 14 segundos). Cepillo. US. “Cepillarse los dientes”.

A coge el cepillo y dice “Esto. Esto no le has dicho a Pedro para qué sirve” *dándole a N unos pequeños golpes en el pecho con el cepillo, luego se lo muestra* y le pregunta “¿Para qué sirve?”. N mira la acción de A, *coge el cepillo con la mano izquierda, se lo cambia de mano y se “cepilla los dientes”*. A dice “¡Aaaaah, para cepillarse los dientes. Muy bieeen!”. N deja de cepillarse los dientes, *tiende el cepillo al observador y vocaliza “ee”*. A le dice “¿Me los cepillas a mí?” *dándole golpecitos en el hombro, pero N camina hacia el observador vocalizando “ee, eeee” y con el cepillo por delante mostrándosele, y A le pregunta “¿Se los vas a cepillar a Pedro?”*. N responde “eee” y A dice “Noooo. Ven. Guille, Guille”.

La secuencia se inicia con dos ostensiones de la madre al mismo tiempo que alude a que le diga “para qué sirve” el cepillo. El niño le responde recurriendo a un símbolo.

El uso simbólico que se detalla en la Observación 66 es semejante al que Guille empieza a realizar a los 12 meses (Observaciones 43 y 44), sólo que entonces este uso simbólico coexistía con usos no canónicos. A los 15 meses, Guille ya no entremezcla los usos simbólicos y los no canónicos del cepillo, lo que apunta en la dirección de que le atribuye un significado convencional ya diferenciado al objeto, que en este caso es simbólico. Por otro lado, la relación entre uso canónico y simbólico de este objeto no puede ser más estrecha, ya que este tipo de cepillo sirve y fue construido *para* cepillar los dientes, y Guille hace como si se cepillara los dientes con él.

La otra observación es de la secuencia 10 de Paula, en la que la niña realiza un símbolo relativo al uso del mechero indicando una llama ausente mientras la madre se lo está mostrando al realizar una ostensión con él.

*Observación 67.* Paula 1;3,0 (Secuencia 19, duración 15 segundos). Mechero. US. Indicar llama ausente.

N ofrece el mechero a A diciendo “Eteee”. A le responde “Este, ¿qué? A ver”, *extiende la mano con la palma hacia arriba y lo coge*. N al soltarlo vocaliza “aaveeee”. A dice “Uy, uy, uy, uy, uyyyy. ¡Qué diver!” *mostrando el mechero a N*. N dice “Tooo” *e indica tocando con el índice derecho el orificio del mechero durante cuatro segundos*, mientras que A le dice “Esto sabes que es pupa, ¿verdad?”. Después N deja de tocar el orificio, mira los objetos brevemente, luego mira el mechero mientras vocaliza “Utomaaa”. A le dice enfáticamente “¡Claro!”. N sigue vocalizando “Euvva etatam” como preguntando y A responde “¡Claro que sí!”.

La Observación 67 ilustra que no sólo con el “soplo” se puede representar la llama ausente (Rivière, 1984, 1990; Rodríguez, 2007), sino que también puede hacerse a través de un gesto de señalar inmediato, que toca directamente lo señalado, el *lugar* por donde *aparece* la llama en el mechero, indicando el fuego ausente pero con la posibilidad de que el otro lo haga presente, gracias a la función imperativa del gesto. El adulto comprende esta función imperativa al seleccionar el lugar del objeto más significativo cuando se usa de un modo convencional. El símbolo, por tanto, tendría una función imperativa. Todo esto sucede, como acabamos de ver, mientras la madre le muestra el mechero a Paula, quien vocaliza al mismo tiempo que toca con el índice derecho el orificio del mechero. En estos momentos se produce un hecho muy importante y es que tanto la niña como la madre comparten la representación del uso convencional del mechero que “enciende llamas *por ahí*”, uso que actualiza la niña gracias al conjunto simbólico que produce y que está formado por el gesto de *señalar* inmediato *en el lugar significativo* del uso convencional del objeto, más la vocalización. La madre comprende las intenciones de Paula y la disuade diciéndole que ella ya sabe que eso hace daño, refiriéndose al fuego ausente y, efectivamente, la niña retira el dedo del sitio por donde sale la llama.

Para enfatizar este comportamiento de alejarse del objeto que los puede dañar, vamos a referir un fragmento de la secuencia 24 de Pedro a los 15 meses en la que se deshace del mechero cuando la madre le dice que hace daño: “... mientras N mira detenidamente el mechero, A dice “¡Un mechero!” y enseguida agrega “Pero el mechero hace pupa”, e inmediatamente N arroja el mechero y se queda mirándolo durante tres segundos más.” Así pues, en ambos casos, el adulto considera el mechero como un objeto peligroso para el niño/a y ellos reaccionan poniendo distancia ante el objeto. Y la madre de Paula, en la Observación 67, no lo enciende ni cuando la niña se lo da, ni cuando evoca la llama ausente a través del gesto de señalar.

La explicación que Rivière da acerca de la acción simbólica de “soplar” para evocar la llama ausente del mechero realizada por su hijo Pablo a los 18 meses está basada en una invención exclusivamente individual del niño, al estilo de Piaget. En efecto, para Rivière se trata de un símbolo genuino inventado por su hijo (Rivière y Español, 2003) que no es un producto de la transmisión cultural sino del funcionamiento de los mecanismos de asimilación (Rivière, 1984). Explicación que se

aleja sensiblemente de la nuestra, i.e., de un posible origen social de los símbolos basado en las reglas de los usos convencionales de los objetos. Las Observaciones 54, 55 y 56 son pruebas de que el adulto le enseña al niño a soplar para apagar la llama y que una vez que sabe que los mecheros sirven para encender llamas y que éstas se apagan soplando está en condiciones de apoyarse en esos conocimientos para evocar la llama ausente, ya sea soplando o señalando *el lugar por donde aparecen las llamas*. En esta misma dirección crítica con las conclusiones de Rivière apuntan las conclusiones de Rodríguez (2007, 2009) cuando analiza el símbolo realizado por otro niño de 16 meses, Alejandro, con una posible función privada cuando sopla una llama ausente para mostrarse *a sí mismo* cómo funcionan los mecheros. A la luz de estos datos resulta difícil aceptar que la producción de Pablo, el hijo de Rivière, fuera un símbolo tan genuinamente inventado por el niño. Más bien parece un producto estrechamente relacionado con cómo se usan los mecheros.

## 2. Ostensiones de ofrecer

En nueve secuencias simbólicas observamos ostensiones de ofrecer del adulto (ver Tabla 8.12), lo que corresponde al 18,36 %. De esta manera, este porcentaje es el más bajo a lo largo de los seis meses del estudio (véase Figura 8.2), porque acaso el adulto ya no tiene que introducir tanto al niño en el uso con el objeto mismo, sino que emplea medios más indirectos, desde el punto de vista semiótico mucho más complejos, o simplemente los niños ya toman la iniciativa. Los adultos presentan trece ostensiones de ofrecer en total y ninguna de ellas de forma inmediata. A todas ellas, excepto una, las acompañan con lenguaje.

Entre los efectos que provocan las ostensiones de ofrecer del adulto destaca que sigue siendo un mediador comunicativo muy efectivo para atraer la atención de los niños/as, dado que las miran en doce ocasiones (92,31 %) del total de las ostensiones de ofrecer del adulto y miran el objeto el 53,85 % de las ocasiones.

La proporción de las emociones (30,77 %), como otro de los indicadores de interés, se incrementa casi el doble o más del doble en comparación con los 9 y 12 meses de edad respectivamente. La sonrisa es la expresión emocional en todas las ocasiones.



Tabla 8.12

*Ostensiones de ofrecer del adulto a los 15 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
						MA	MAA	MO						
Paula	Cepillo	11	X		X		X	X					S4.2.2	
Silvia		11	X		X X	X	X	X	X X		P3		S4.1 S4.1 S4.1	
Guille	Cuchara	21	X		X		X	X			P3			
Pedro	Muñeco	14	X		X		X	X	X	X	P5		S4.2.2*	
Silvia		2	X		X			X					S4.2.2*	
		8	X					X	X				S4.2.2	
			X		X		X	X	X	X	P5			
			X		X		X	X	X	P3				
Daniel	Teléfono	5	X		X									
			X		X		X	X		X	P3		S3.1	
Paula		9	X		X		X				P2			
Silvia		4	X		X		X	X			P3			
Totales	4	9	13	0	13	1	12	8	5	2	9	0	8	2

\* Enseguida el adulto realiza la misma acción simbólica presentada por la niña.

Los niños/as realizan usos no canónicos en el 15,38 % del total de las ostensiones de ofrecer del adulto, premisas al uso canónico en el 69,23 % de los casos y usos simbólicos en el 46,15 % de las ocasiones. El dato de los usos simbólicos de los objetos es el que resalta más. La proporción casi se cuadruplica a los 15 meses en relación con los 12 meses de edad. Los niños a los 12 meses realizaban dos usos simbólicos con un solo objeto (el muñeco), mientras que ahora realizan ocho con tres objetos. El cepillo de dientes lo usan tres veces para “peinarse” y una para “peinar” al muñeco, por lo que en ambos casos se da sustitución del objeto. Los tres usos simbólicos observados con el muñeco consisten en ponerle la gorra y, por último, el teléfono es usado una vez para “hablar”, aunque en esta ocasión no hay lenguaje como tal, sí hay vocalización.

Por último, queremos destacar que el adulto realiza el mismo uso simbólico de la gorra en dos de las tres ocasiones que lo hace Silvia, por lo que, al igual que en las ostensiones de mostrar, el adulto imita y completa el uso simbólico iniciado, en este caso, por la niña.

*Observación 68.* Silvia 1;3,3 (Secuencia 11, duración 68 segundos). Cepillo. US. Como cepillo para el pelo.

A, cogiendo el cepillo de los dientes y *ofreciéndoselo a N*, dice: “Hay un cepillo como el de Sergio. ¿Has visto?”. N mira la acción de A, coge el cepillo y A insiste “Como el de Sergio”. N sostiene

*el cepillo y lo mira detenidamente de uno a otro extremo durante 10 segundos, mientras A dice “A cepillar los dientes” y cinco segundos después “Así como el de Sergio. Un poquito más grande”. N se peina, sonríe y mira al observador y A dice “¿Eeh? ¿A peinar? Noooo” y toca la mano de N para impedir que se siga peinando “Es para los dientes”. N sostiene el cepillo, lo mira y sonríe. A ríe y le vuelve a decir “Es para los dientes”. N continúa sosteniendo y mirando el cepillo, luego se peina mirando a A y sonriendo. A le dice “¿A peinar con eso? Nooooo. Que nooooo” negando al mismo tiempo con movimientos de la cabeza. N deja de peinarse, apunta con el cepillo hacia la cabeza de A, sonriendo y vocalizando “ee”, A inclina la cabeza, N lo peina y A dice “A peinar”, se ríe y levanta su cabeza. N sigue sonriendo, mira al observador y A le dice “Que no, que eso es para los dientes”. N mira a A y apunta otra vez con el cepillo la cabeza de A. A coge el cepillo y lo jala tratando de quitárselo, mientras le dice en tono bajo “Para los dientes”. N no suelta el cepillo, mira a A, luego mira el cepillo, regresa a mirar a A y finge reír. A también fije reír. N sigue mirando a A, ríe de manera fingida otra vez, después mira el cepillo, toca las cerdas y finge reír nuevamente, enseguida deja de mirar el cepillo para mirar a A y fingir reír con más ahínco. A le dice “¿Para qué es eso?, ¿para qué es eso?, ¿eh?”. N mira detenidamente el cepillo y toca el mango del mismo. A se introduce preguntándole ¿Has visto qué color verde tan bonito?” al tiempo que señala el color verde del mango dos veces tocando y deslizando su dedo índice. N mira esta acción de A, continúa mirando el cepillo, vocaliza “ee” y señala el color verde del cepillo con el dedo y A le confirma “Color verde”. Finalmente, N cambia el cepillo de mano, mira a A y finge reír mirando al observador.*

El padre le ofrece el cepillo a Silvia para que “se cepille los dientes”, pero ella lo usa para “peinarse” en dos ocasiones, para “peinar al adulto” en una e “intentar peinarlo” en otra más. El adulto le insiste que es para los dientes y no para peinar, a pesar de que él mismo cede a ser peinado por la niña, es decir, acepta la violación de la regla propuesta por la niña que consiste en usar un objeto atribuyéndole un uso convencional de otro objeto y que el adulto juzga inapropiado. De hecho, el padre también trata de impedir directamente, de un modo inmediato tocándole la mano, que la niña siga usando el cepillo para peinarse. Una vez más el adulto corrige una producción simbólica que considera alejada de las producciones convencionales propias de ese objeto específico.

Comparado con la Observación 63 de Sandra, en esta observación destaca aún más la ostensión para sí de la niña, al mirar detenidamente el cepillo de dientes. Antes de usarlo por primera vez como cepillo para el pelo lo mira durante diez segundos, y eso es mucho tiempo si tenemos en cuenta que algunas de nuestras secuencias duran sólo cinco segundos. Además, después de peinarse regresa a mirarlo y, a pesar del no del adulto, lo vuelve a usar como cepillo para el pelo. En ambos casos se producen ostensiones para sí en las que el objeto es signifiicante y significado al mismo tiempo. La niña se muestra el objeto a sí misma para pensarlo. Se sirve del objeto en su materialidad para ir más allá, para pensar acerca de su significado simbólico (Rodríguez, 2008; Rodríguez y Palacios, 2007).

### *Gestos indiciales*

Los gestos indiciales como mediadores comunicativos de uso de los objetos, a lo largo del estudio, tienen poca presencia. En esta ocasión, a la edad de los 15 meses, los adultos recurren solamente a los gestos de señalar como mediador comunicativo de uso indicial. Es decir, recurre al gesto de señalar que es el tipo de gesto indicial más complejo.

#### 1. Gestos de señalar

Según los datos de la Tabla 8.13 encontramos gestos de señalar en un bajo porcentaje de las secuencias simbólicas. Los adultos utilizan este tipo de mediador semiótico en cuatro de ellas (8,16 %). Esta proporción es menor en comparación con la de los 12 meses (12,50 %). Los adultos presentan cinco gestos de señalar en total. A todos, excepto uno, los acompañan con redundancias inmediatas y múltiples, así como con lenguaje.

Tabla 8.13

*Gestos de señalar (GS) del adulto a los 15 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos y reacciones que provocan en los niños*

Niño/a	Objeto	S	GS	RI	RM	L	Atención			Emo	UNC	PUC	UC	US	V
							MA	MAA	MO						
Silvia	Cepillo	11	X X	X X	X X	X		X X							
Guille Silvia	Muñeco	15 2	X X	X	X	X X X	X X	X	X	X X				S2.1.2 S2.2.2*	X
Guille	Teléfono	2	X	X	X	X	X							S2.2**	
<b>Totales</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>1</b>

\* Enseñada el adulto realiza la misma acción simbólica presentada por la niña.

\*\* El adulto complementa la acción simbólica del niño.

Los niños miran la acción del adulto en tres de los cinco gestos de señalar y miran al adulto en dos de ellos. El que los gestos de señalar del adulto vayan acompañados por redundancias inmediatas y múltiples favorece que los niños miren lo indicado por el adulto.

En dos de los gestos de señalar del adulto, los niños se introducen a los niveles de los usos simbólicos. En total presentan tres usos simbólicos. Silvia primero se pone

la gorra del muñeco y luego se la pone al adulto, mientras que Guille coloca el teléfono en el oído del adulto. En dos usos simbólicos de los niños, el adulto también realiza usos simbólicos.

*Observación 69.* Guille 1;3,4 (Secuencia 2, duración 28 segundos). Teléfono. US. “Hablar por teléfono y poner el teléfono en el oído del otro para que hable”.

N mira los objetos, camina hacia el teléfono, se pone en cuclillas y lo coge diciendo “eee”. A dice “Y eso es un móvil”. N extiende la mano con el teléfono hacia su costado pulsando casualmente una tecla, A exclama “¡Ahhh!” N mira el teléfono, “¿Cómo hace el móvil?” pregunta A. N ríe, mira al observador y regresa a mirar el teléfono, A ríe también. Después N pulsa cinco veces una tecla mientras A dice “Llama a la abuela. ¿No vas a llamar a la abuela?”. Al dejar de pulsar la tecla, mantiene el teléfono en su mano derecha, mira el mechero, lo coge y lo suelta inmediatamente. A dice “Uuuy un mechero”. N regresa a mirar el teléfono y pulsa 4 veces seguidas una tecla, mientras que A continúa diciendo “Lo del mechero no lo conocemos mucho, ¿verdad Guille?”. Inmediatamente después de pulsar las teclas N *se pone el teléfono en el oído diciendo en tono más fuerte “eeeeee”, y enseguida A lo acompaña “Dígameeee”, y N regresa a pulsar seis veces seguidas una tecla del teléfono, mientras A repite “Dígameeee”*. Antes de que N termine de pulsar las seis veces, A acerca su cabeza a él y señalando su oído repetidamente y tocándolo le dice “Pónmelo a mí. A ver si escucho yo. A ver”. *N le pone el teléfono sobre el oído y A dice “Holaa abuelaaa. Holaaaaa”*. N retira el teléfono del oído de A, lo mira, pulsa dos veces una tecla y lo suelta, y A le pregunta “¿Y tú no quieres hablar con la abuela?”.

Guille a los 9 y 12 meses no se introduce en el símbolo de “hablar” por teléfono propuesto por el adulto (ver Observaciones 23 y 39 respectivamente), sino que más bien se retira o rechaza el teléfono. Situación muy diferente a la que vemos ahora. Él solito “habla” por teléfono, aunque le precede la propuesta de la madre unos segundos antes de que “llame a la abuela”. También ahora Guille le coloca el teléfono a la madre en el oído para que sea ella la que “escuche” y “hable”, situación muy distinta a lo que observamos a los 9 y 12 meses, cuando, como acabamos de mencionar, es la madre quien realiza las demostraciones inmediatas simbólicas del teléfono. Este llevar el teléfono al oído del adulto está precedido por el gesto de señalar redundante e inmediato del adulto destacando de esta manera justamente ese sitio en el que se debe poner el teléfono cuando se usa para “hablar”.

Por otra parte, estos usos simbólicos de la diada están entremezclados con usos canónicos del teléfono por parte del niño. De hecho antes y después de cada uno de los dos usos simbólicos mentados encontramos que Guille pulsa las teclas del teléfono.

No está de más resaltar la estrecha relación que hay entre la actividad convencional cotidiana de hablar por teléfono con otras personas y los símbolos de los niños/as de “hablar” por teléfono o simplemente de ponerse el teléfono sobre el oído mientras que el adulto realiza (*estela* intersujeto) la parte de la que el niño aún no puede

ocuparse: la del diálogo. Ni tampoco está de más resaltar la estrecha relación que hay entre estos usos simbólicos del teléfono de los niños/as y las acciones simbólicas similares de los adultos que les han precedido.

#### *Usos simbólicos de los niños con y sin mediación verbal del adulto*

En la Tabla 8.14 están representados los usos simbólicos de los niños ante la solicitud expresa verbal del adulto o sin ella a los 15 meses. Los niños realizan usos simbólicos bajo estas circunstancias en más de la mitad de las secuencias simbólicas, en veintinueve casos, lo que equivale al 59,18 %. Este porcentaje representa un incremento de 34,18 % en relación con el de los 12 meses. En total, los niños realizan cuarenta y seis usos simbólicos repartidos entre siete objetos. El cepillo dental es el objeto con el que presentan más usos simbólicos, lo hacen trece veces, le sigue el teléfono con diez, luego viene el caballo con siete, la cuchara y el muñeco con seis cada uno de ellos y finalmente el mechero y la caja con dos. La mayoría de estas producciones simbólicas (treinta y dos) no está precedida por el lenguaje o petición del adulto.

La mayoría de los usos simbólicos de los niños son similares a los que los adultos han venido realizando a lo largo del estudio, desde que los niños tenían 9 meses, aunque hay algunos muy originales que implican sustitución de un objeto con usos ciertamente alejados de los convencionales, ocurre con el caballo, con el cepillo, con el mechero, con el muñeco y con el teléfono. Veamos los usos simbólicos más habituales y los más excepcionales. Los usos simbólicos del caballo consisten básicamente en hacerle “relinchar y galopar”, pero también en convertirlo en otra cosa, al darle un uso muy distinto como es el de utilizarlo como taza para “beber”. El de la caja es usarlo como si fuera coche cuyo motor está en marcha. El del cepillo como si fuera cepillo para el pelo, y es de llamar la atención que las niñas son las únicas que lo hacen. Los de la cuchara en simular comer o dar de comer al otro. Los del mechero en usarlo como si fuera cepillo para el pelo. Los del muñeco consisten en convertirlo en personaje que viste gorra, que se acerca a las personas para que le den besos o en personaje al que se le da de beber y en usarlo como si fuera un teléfono. Por último, los del teléfono consisten en ponérselo sobre el cuello, el oído, en el oído del otro o en “hablar”, ya sea vocalizando o con lenguaje, y en usarlo para cubrirse los ojos, como si fuera un trapo.

Tabla 8.14

*Usos simbólicos de los niños con o sin mediación verbal del adulto a los 15 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	S	L	Atención			Emo	US	V
				MA	MAA	MO			
Daniel	Caballo	1	X			X		Galope	X
		31	X			X		Galope y relincho	
			X					Galope*	
Guille		17	-					“Bebe” o empina	
Sandra		9	X			X		Relincho	
			X			X		Galope*	
			-			X		Relincho	
Guille	Caja	18	X			X		Coche*	
			-					Coche (s)	
Paula	Cepillo	4	-	X				Se peina	X
			-			X		Peinar al otro	
			-			X		Se peina	
			-					Se peina	
		11	-					Peinar al otro	
		30	-					Se peina	
			-	X				Peinar al otro	
			-	X				Se peina	
Sandra		6	-			X		Se peina**	
		11	-					Se peina**	
		16	-					Se peina	
Silvia		11	-				X	Peinar al otro	
		14	-	X			X	Se peina	
Guille	Cuchara	21	X					Comer	
			X	X				Dar de comer al otro***	
			X	X				Comer	
			X					Comer	
			-					Comer	
Paula		21	-	X		X		Comer	
Sandra		12	-	X				Dar de comer al otro***	
Paula	Mechero	31	-	X		X		Peinar al otro	X
			-			X		Peinar al otro	
Guille	Muñeco	15	-					Como teléfono (poner en su oído)	
Pedro		14	-			X		Poner gorra al muñeco	
Sandra		2	-			X		“Dar de beber”	
			-			X		“Dar de beber”	
			X	X				Dar a besar el muñeco***	
		19	-			X		Poner gorra al muñeco	L
Daniel	Teléfono	5	-	X			X	Habla	L
		7	X			X		Poner en su oído	L
		11	-					Habla	L
			-					Habla	L
			-			X		Poner sobre su oído	
Guille		2	X			X		Habla	X
Pedro		33	-	X			X	Como trapo (cubrirse ojos)	L
Sandra		5	-				X	Poner sobre su oído	
		22	-					Habla	L
Silvia		4	X	X				Poner en su cuello	
<b>Totales</b>	<b>7</b>	<b>29</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>19</b>	<b>5</b>	<b>46</b>	<b>4</b>

El guión indica que el uso simbólico fue realizado por el niño/a sin petición verbal inmediata por parte del adulto.

\* El adulto acompaña el uso simbólico del niño/a con signos onomatopéyicos correspondientes con el objeto.

\*\* El adulto realiza enseguida un símbolo para corregir este uso simbólico de la niña.

\*\*\* El adulto complementa el uso simbólico del niño/a exagerando el comer o el besar respectivamente.

(s), indica que el niño acompaña el uso simbólico con sonido onomatopéyico.

L, El niño/a dice “Hola”, excepto Pedro que dice “Cucú”

Aunque codificamos el símbolo de “dar de beber” con el muñeco, es necesario tener presente que Sandra usa el bote para llevar a cabo tal acción por lo que también transforma el bote, atribuyéndole propiedades distintas a las que tiene y la presencia de alguna sustancia líquida.

Como acabamos de indicar, algunas de las sustituciones que realizan los niños/as son muy originales y están muy alejadas de las de los adultos, por ejemplo, el usar el caballo para “beber”, el muñeco para “hablar” por teléfono, el mechero y el cepillo de dientes para “peinarse” y el teléfono para “taparse los ojos”.

Por otra parte, es muy llamativa la participación del adulto en la producción de los símbolos de los niños. En algunas ocasiones *acompañan y complementan* el símbolo del niño sólo con los sonidos onomatopéyicos funcionando como una *estela* intersujeto, pero en otras lo completan realizando una parte mientras que el niño ejecuta otra funcionando también como una “estela” intersujeto (por ejemplo con la cuchara); en otras ocasiones recurren al mismo símbolo presentado por el niño cuando lo imitan para hacer evidente que *eso es así*, pero también hay otras ocasiones en las que recurren a un símbolo diferente al del niño para *corregirlo* y demostrarle que el símbolo que realiza no es el que debería hacer con *ese* objeto, mostrando así lo que denominaríamos *los límites de la transformación simbólica*: no se puede hacer cualquier cosa con cualquier objeto. Seguramente que cada cultura, y dado que puede haber una gran distancia de una cultura a otra si consideramos sus artefactos, no se da ni los mismos límites ni idénticas posibilidades de los usos de los objetos. Tema que requiere futuras investigaciones.

Al comparar algunos de los usos simbólicos de los 15 meses con los de los 12, nos damos cuenta de que del uso del movimiento grueso del cuerpo como símbolo para representar el galope del caballo pasa a realizarse ahora moviendo el caballo mismo. Es hasta los 15 meses cuando presenciamos que la mayoría de los símbolos que realizan con el caballo son similares a los que el adulto ha venido presentando recurriendo al objeto y no al cuerpo. Veremos un ejemplo en la Observación 81, cuando la niña ante la pregunta del adulto de “cómo hace el caballo” primero emite el sonido del relincho y enseguida lo mueve hacia arriba y hacia abajo como si galopara. Pero antes de llegar a esta observación que además la utilizaremos para ilustrar las ostensiones de ofrecer de los niños, veamos antes otros ejemplos.

Los niños responden a la propuesta del adulto, ya sea “comiendo” o “dándole de comer” al otro desde los 12 meses, pero que él mismo tome la iniciativa y use la cuchara para “comer” no lo observamos hasta los 15 meses.

*Observación 70.* Paula 1;3,0 (Secuencia 21, duración 10 segundos). Cuchara. US. “Comer”.

*N mira la cuchara, vocaliza “ee, ii, ii” mientras la coge, la saca de la caja, golpea el fondo de la caja con ella, luego mira a A y se lleva la cuchara a la boca, saca la lengua y la mueve como si chupara la cuchara, entonces A dice “¿Con eso comes tú? Más pequeña, ¿no?”. N mira la cuchara, golpea la caja con ella y enseguida la suelta dentro de la caja.*

Por medio del símbolo la niña nos muestra que sabe para qué sirven las cucharas en la vida diaria. Intencionalmente, y por propia iniciativa, la usa para hacer como si comiera. No hay ningún tipo de indicio por parte de la madre que sugiera que este uso simbólico de la niña esté motivado por la intención de su madre. Por el contrario, el comentario de la madre frente al uso simbólico de la cuchara de la niña, se sitúa en el plano de las condiciones de realización de su uso convencional y de su tamaño: las cucharas de la experiencia cotidiana no son tan grandes.

Si a los 9 y 12 meses analizábamos cómo los adultos convertían la caja en coche, en la siguiente observación (71) mostramos este mismo tipo de uso simbólico que hace, ya no un adulto, sino Guille, uno de los niños. Recordemos igualmente que a los 12 meses los niños ya usaban el cordón para desplazar la caja y en la siguiente observación de Guille veremos que lo hace con más soltura.

*Observación 71.* Guille 1;3,4 (Secuencia 18, duración 50 segundos). Caja. US. “Como coche”.

A dice “Mete las cosas aquí Guille y nos llevamos la caja”. N, que está de pie, se sienta en cuclillas para *coger el cordón de la caja, lo jala* y al hacerlo mueve el bote que está encima del cordón. A dice “Venga, eso es. Pero deberías meter las cosas, ¿no?”. N se lleva el cordón detrás de su cabeza, mientras A sigue diciendo “Y nos faltan dos cosas por ver”. En eso N *camina desplazando la caja detrás de él jalando el cordón, luego se gira quedando enfrente de la caja y nuevamente jala el cordón desplazando la caja, en tanto que A dice “Eso es, tira, tira. Muy bien. Trucu, trucuuuu”*. N se detiene y deja de desplazar la caja. A dice “Dale un paseo. Dale un paseo. A ver qué paseo le das. Como a la mariquita, claro”. N camina en dirección de A pero en su trayectoria sólo mueve el cordón, luego lo suelta y se dirige hacia la caja, se sienta en cuclillas para sacar el teléfono. A sigue diciendo “Tenemos una mariquita y también se la lleva”. N pulsa las teclas del teléfono, luego mira el cordón de la caja y lo coge (en este momento se escucha la voz que se reproducen en el teléfono diciendo bueno, ¿cómo estás?). N mira a A, quien le pregunta “¿Qué dice?”. Luego N regresa a mirar el teléfono y a pulsar sus teclas. Enseguida coge el cordón de la caja y se pone de pie levantando la caja del piso, mientras A le pregunta “¿Quién habla?”. N azota la caja sobre el piso tirando el mechero y la piedra que estaban dentro y A dice “Haalaaa. ¿Qué se ha caído Guille?”. N *empieza a caminar jalando el cordón y desplazando la caja detrás de él, al mismo tiempo que simula el sonido de un coche “eerrrrrr, eeeerrrrrr”*. Aquí A le dice “Deberías meter las cosas dentro de la caja, ¿o no? Guille”, pero N *continúa alejándose de A diciendo “errrrrrrr”, por lo que A en tono más fuerte dice “Guille, adiódóós”, y N se aleja con la caja y produciendo el sonido más fuerte “errrrrrrr, errrrrrrr”*.

Si desde los 12 meses el cordón y la caja forman un todo integrado, de manera que hay una relación causa – efecto y jalar del cordón se convierte en la causa de que la



caja avance, ahora a los 15 meses, Guille demuestra una consistencia y destreza en concebirlo de esa manera. Basta con que la madre le diga que meta las cosas y se la lleve para que él coja el cordón y lo jale detrás de sí caminado, *sin mirarla*. Circunstancia muy distinta a la que referimos a los 9 meses (Observación 10), en la que hay una falta de integración del objeto en su totalidad y de las relaciones causales que subyacen a su uso. Pero Guille va más allá del uso canónico en esta secuencia. No se conforma con que la caja sea un recipiente en cuyo interior introducimos cosas para facilitar su transporte, sino que le da nuevos atributos, como lo han venido haciendo los adultos desde los 9 meses, confiriéndole un significado simbólico. La transforma en automóvil y lo acompaña con la onomatopeya correspondiente del desplazamiento del vehículo. Así pues, a los 15 meses, el significado simbólico que le da el niño se corresponde con el significado simbólico que el adulto le ha venido dando *para y con el niño* desde mucho antes. Otra cosa llamativa (si miramos la Figura 8.2 de las demostraciones del adulto de los usos simbólicos) es que el niño a los 15 meses es cuando imita más al adulto, cuando paradójicamente el adulto se presenta menos como modelo.

En relación con el teléfono, observamos que del rechazo a usarlo para “hablar” de los 9 y 12 meses, o del bailar o contonearse para pedir que se pulse la tecla que reproduce una melodía a los 12 meses, se pasa al uso simbólico de colocarlo en su oído o en el oído del adulto para “hablar”.

*Observación 72.* Sandra 1;2,29 (Secuencia 5, duración 19 segundos). Teléfono. US. Colocarse el teléfono sobre el oído.

N mira el teléfono, se inclina hacia él, lo coge y mientras lo sostiene y lo mira A dice “Eso, ¿quién ha llamado?”. N sigue mirando el teléfono, pulsa una tecla, A exclama “¡Ahh!”. N pulsa otra vez la tecla y sonríe, luego pulsa en tres ocasiones dos veces seguidas la tecla, entonces A dice “Sí dígameeeee”. N, que no ha dejado de sonreír, *se pone el teléfono sobre el oído y A continúa diciendo “¿Síííí? Holaa. ¿Está Sandra?”*. N baja el teléfono y lo mantiene en la mano derecha.

Tal como acabamos de indicar, en esta observación distinguimos, por un lado, el uso canónico del teléfono que realiza la niña. Inicialmente se interesa en pulsar las teclas del teléfono y de hecho, da muestras de satisfacción al pulsarlas, y por otro lado, el uso simbólico de llevárselo y dejarlo sobre su oído; símbolo suscitado y acompañado fuertemente por el lenguaje del adulto. De esta manera, el lenguaje del adulto

desempeña un papel muy importante para llevar primero, y acompañar después a la niña en el uso simbólico del teléfono.

Todavía a los 12 meses los niños/as rechazaban la demostración inmediata simbólica del adulto, cuando les ponían el teléfono cerca o sobre el oído. En cambio, en esta observación basta con que el adulto diga las frases habituales al comenzar a hablar por teléfono en la vida cotidiana para que la niña realice el símbolo. Ya no es necesario que el adulto la introduzca con las demostraciones inmediatas simbólicas, lo puede hacer sin tanta “invasión”, desde una posición más distal y auxiliándose de un sistema semiótico más abstracto, como es el lenguaje. Y todo esto funciona porque el objeto teléfono ya es signo de su uso convencional. Pero los niños van más allá del solo hecho de ponerse el teléfono en el oído. Ya comienzan a *usar* el objeto “hablando” ellos mismos también articulando de ese modo varios sistemas semióticos en una *estela*.

*Observación 73.* Daniel 1;3,0 (Secuencia 5, duración 30 segundos). Teléfono. US. “Hablar por teléfono”.

N mira el teléfono, se dirige hacia él y apoya su mano izquierda sobre él. A comenta “¡Ay, un teléfono!”. N lo coge junto con el trapo y el cordón de la caja, lo sacude para tratar de deshacerse del trapo y el cordón, y A dice “¡Uuuyy que bonito!!!”. *N dice “Hoolaa” llevándose el teléfono junto con el cordón hacia el oído, lo mantiene ahí y sonriendo mira primero a A y después al observador.* Entonces A dice “A ver”, le quita el teléfono para desenredarle el cordón mientras continua diciendo “Llama a la abuela. Llama a la abuelita para que venga”, y ofreciéndole el teléfono “Llámala tu cariño”. *N mira la acción de A, coge el teléfono y se lo pone cerca del oído diciendo “Vaaaa”, y A enseguida le dice “Di abuelitaaaa”. N se retira el teléfono del oído, lo mira y luego se lo acerca a la boca, mientras que A le sigue diciendo “Di: ven a verme, díselo tú”.*

Daniel toma la iniciativa de llevarse el teléfono al oído y decir “hola”. El teléfono ya es signo de su uso: *si* teléfono, *entonces* “hablar” por teléfono. Esta acción del niño que ahora acompaña con lenguaje, la codificamos como un símbolo de “hablar” por teléfono. Una vez más los niños producen lenguaje –carácter plenamente convencional– como colofón a los usos de los objetos –también convencionales– que ya eran capaces de realizar previamente. Además, al concluir su acción mira a los adultos sonriendo, algo así como queriendo decir: “Sabemos que esto está bien hecho”. Este tipo de símbolo lo observamos en los niños/as por vez primera hasta los 15 meses en esta investigación. El segundo símbolo que realiza Daniel en esta observación lo acompaña con una vocalización al colocarse el teléfono sobre el oído. Por otro lado, la madre siempre está atenta a lo que hace o deja de hacer el niño y lo acompaña en todas sus acciones generándose así la tensión necesaria característica que provoca la zona de

desarrollo próximo (Schneuwly, 2008) en distintos terrenos semióticos. Por ejemplo, cuando Daniel se dirige hacia el teléfono y lo coge, la madre lo nombra y resalta “lo bonito” que es; cuando Daniel “habla” por teléfono la primera vez, ella lo invita a que “le hable a la abuela”, y, por si fuera poco, cuando le “habla a la abuela”, ella le dice lo que debe decirle.

En la última observación que presentamos del teléfono en este apartado, el niño usa el teléfono de una manera simbólica pero distinta a las que hemos referido previamente en relación con este objeto.

*Observación 74.* Pedro 1;3,2 (Secuencia 33, duración 6 segundos). Teléfono. US. Como trapo.

N mantiene *el teléfono en la mano derecha, mira el trapo* que está presionando con su pie, lo jala con la mano izquierda sin poder destrabarlo. *Enseguida se tapa los ojos con el teléfono y dice “cuucuu eeee” y al descubrirse mira a A sonriendo.*

En esta observación encontramos un uso simbólico novedoso, inusual, con sustitución de un objeto por otro, como ocurre con los símbolos de Guille al usar el caballo como taza para “beber” (Observación 76) y el muñeco como teléfono (Observación 78). La diferencia entre ambos radica en que cuando Guille usa el caballo para “beber”, no hay tazas entre los objetos que tiene delante, la taza está representada *in absentia* total por el caballo usado como taza, mientras que cuando usa el muñeco para “hablar” si está delante, entre los objetos, el teléfono, es decir, el objeto referente al cual se aplica el uso convencional. Ahora Pedro usa el teléfono para taparse, como trapo, es decir, que está produciéndose un *trasvase de significados* desde el uso canónico de un objeto *presente*, el trapo, y que consiste en taparse con él, hacia otro objeto *también presente*, el teléfono, al usarlo como si fuera un trapo. La observación en sí misma contiene elementos sugerentes de este *salto* de significados de un objeto hacia otro, como es el hecho de que el niño primero intenta atrapar el trapo y al no conseguirlo, se tapa los ojos con el teléfono sustituyendo así el trapo, es decir, como no puede realizar el uso canónico con el objeto apropiado, le aplica *ese* uso a otro objeto y puede que en este *salto del uso en objetos presentes* radique una de las claves del nacimiento de los usos simbólicos por sustitución en el desarrollo temprano. Asimismo, la presencia del lenguaje, al pronunciar “cucú”, nos indica que Pedro le está asignando ese significado al objeto y está evocando la práctica canónica que se realiza con el trapo.

Por otro lado, con anterioridad (Observación 62) ya veíamos que Pedro usaba el teléfono de manera canónica. De modo que ahora le asigna al teléfono un nuevo significado. Además, ésta no es la única ocasión en la que Pedro usa el teléfono como si fuera un trapo. Anteriormente, en la Observación 60, ya dimos cuenta de ello.

En la observación del cepillo dental que viene enseguida se presenta otro caso de sustitución, en el que la niña lo usa como si fuera un cepillo para el pelo, destacando el tiempo que lo mira y la forma que utiliza el adulto para corregir tal uso.

*Observación 75.* Paula 1;3,0 (Secuencia 4, duración 17 segundos). Cepillo. US. Como cepillo para el pelo.

N coge el cepillo de los dientes, golpea dos veces el piso con él y enseguida *se peina mirando a A*, quien dice “¿Te peinas tú con eso?”. N mira el pelo de A y lo peina, mientras A continúa diciendo “¿Y a mami? Nooo”. N sostiene el cepillo y lo mira. A sigue “Con eso nos lavamos los dientes”. Nuevamente N *se vuelve a peinar* y A termina de decir “Tú todavía no, ¿verdad?”. N *vuelve a mirar y a sostener el cepillo, luego una vez más se peina y A se ríe.*

Paula usa el cepillo para “peinar” al adulto en una ocasión y para “peinarse” ella en otras tres. La respuesta de la madre ante tal hecho es hacerle saber verbalmente que ese cepillo “no es para eso”, sino para lavarse los dientes. De manera que una vez más, como ocurría cuando Sandra (Observaciones 63 y 64) y Silvia (Observación 68) lo usaban para “peinarse”, el adulto pone límites a los estratos de segundo (o de cuarto) nivel característico de los símbolos. A través de estas actuaciones que tratan de corregir las acciones de los niños, los adultos les hacen saber que aceptan la conversión de una cosa en otra, pero que cualquiera no vale. Otro dato llamativo en la Observación 75 es el tiempo que la niña dedica a mirar el cepillo –ostensión para sí– después de usarlo como cepillo para el pelo (2-3 segundos).

Como ya habíamos anunciado, en la Observación 76 damos cuenta de un uso que no tiene nada que ver con las funciones propias del caballo o con la manera en que nos servimos de él tradicionalmente. Es un uso muy original que hace el niño. Ante tal uso del caballo, el adulto vuelve a poner límites a los estratos de sentido segundo (o de cuarto) de los símbolos.

*Observación 76.* Guille 1;3,4 (Secuencia 17, duración 7 segundos). Caballo. US. Como taza.

N mira el caballo, lo coge, mira a A, quien le dice “Sí, coge el caballo, eso es”. *N se empina el caballo echando la cabeza hacia atrás y vocalizando “uueee” y A le pregunta “¿El caballo es para beber? Noooo”, entonces N deja de hacerlo y lo suelta.*

El uso simbólico que realiza Guille se sale de lo esperado por el adulto. De hecho, le hace saber que el caballo “no es para eso”. Entonces, ¿en qué se apoya Guille para realizar tal símbolo? Consideramos que él se apoya en lo mismo que nosotros para poder interpretar su símbolo. En el transcurso de lo que lleva de vida, Guille ha estado constantemente en contacto con los objetos que utilizamos para beber, como son los vasos y las tazas, son parte de sus circunstancias de vida. Inicialmente empezó a usar estos objetos a través del otro o con ayuda del otro y ahora lo hace de una manera simbólica prescindiendo de tal apoyo. Para realizar este uso simbólico del caballo Guille se apoya en las reglas de uso canónico de las tazas que ha adquirido a través de la convivencia con el adulto. En otras palabras, Guille transfiere las reglas de uso de los objetos para beber al caballo. Hace una sustitución, como signifiante, al usar el caballo como si fuera un objeto para beber. La conducta de Guille indica que los primeros usos simbólicos de los niños no son meras copias de las acciones de los adultos (con frecuencia en la literatura la imitación se reduce a copia). Sin una presencia muy activa del niño, esta conducta no podría haberse producido. Y la reacción del adulto, al ponerle límites a la interpretación, indica que *cualquier* cosa no puede transformarse en *cualquier* cosa. Algo así como si cuando se trata de producciones simbólicas la relación objeto – signo/*representamen* – significado/interpretante no estuviera tan completamente abierta como tenemos tendencia a creer. Como si culturalmente hubiese límites que circunscriben esa relación de reenvío de significación dentro de lo que “es razonable” para los usos canónicos. Incluso cuando se trata de producciones simbólicas.

Algo semejante ocurre en la Observación 77 cuando Paula realiza una sustitución del mechero usándolo de manera inusual de modo que el adulto reacciona poniendo límites a una interpretación que considera “extravagante”, no adecuada para *ese* objeto, indicándonos nuevamente el papel educativo constante que desempeña el adulto incluso frente a las producciones simbólicas de los niños.

*Observación 77.* Paula 1;3,0 (Secuencia 31, duración 27 segundos). Mechero. US. Como cepillo para el pelo.

A coge el mechero y dice “A ver. Mira” mientras deja el mechero sobre una esquina de la caja de forma vertical. N mira lo que hace A y vocaliza “Avaaa”, luego se queda mirando el mechero, lo coge y lo dirige hacia el interior de la caja, en lugar de soltarlo lo sacude, *mira a A, se lo ofrece e inmediatamente mira el pelo de A y lo peina con el mechero. A negando con la cabeza dice “Pero éste no peina. Todo lo peina”*. N deja de peinarla, luego sostiene y mira el mechero, nuevamente lo dirige hacia la caja pero en su trayecto empieza a manipularlo, *apretando repetidamente el orificio del mechero con el pulgar*. Después N peina a A nuevamente con el mechero mirándole el cabello, al terminar dice “Aayy” y lo sostiene y lo mira. A sonríe y repite “Aayy, Aayy” pidiéndole el mechero extendiendo la mano con la palma hacia arriba. N le da el mechero en la mano diciendo “Aaahí”, y luego A cierra la mano sobre el mechero.

Antes de referirnos a la sustitución que hace Paula, queremos rescatar el intento de hacer aparecer la llama en el mechero apretando repetidamente el orificio. Esta conducta es similar a la de Guille (Observación 54), por lo que ambos manifiestan que ya poseen ciertos conocimientos del uso convencional del objeto –de esa parte sale la llama–, ambos quieren encenderlo, pero al mismo tiempo son incapaces puesto que desconocen el mecanismo preciso del funcionamiento del mechero, lo que les lleva a pedir ayuda al adulto como queda de manifiesto en las Observaciones 54 (de Guille) y 67 (de Paula).

Volviendo al uso simbólico de Paula en la Observación 77, vemos que sustituye al mechero en dos ocasiones, al usarlo para “peinar” al adulto, convirtiéndolo así en un cepillo para el pelo. Una vez más, por tanto, la niña aplica un significado que ha nacido con una clase de objetos a otro objeto. En la primera ocasión, la madre le dice que el mechero no peina y Paula deja de peinarla para mirar el objeto. Pero por lo que ocurre después no parece que Paula haya tenido en cuenta los límites que la madre trata de colocar, y vuelve a convertirlo en un peine cuando lo usa para peinar.

En la siguiente observación, Guille, al igual que con el caballo en la Observación 76, usa el muñeco de manera novedosa y alejada de la forma en que se suele usar culturalmente. Lo usa como si se tratara de un teléfono móvil, alejado por tanto, de los atributos humanos que solemos darle a los muñecos en la vida diaria, es decir, como personaje que “habla”, “anda”, etc. y que es básicamente lo que ocurre en este estudio. La madre reacciona, no acepta que el muñeco *se convierta* en un teléfono móvil y Guille acaba de usarlo como si lo fuera. Por tal motivo manifiesta su oposición a que el niño le

dé ese tipo de uso simbólico. Una vez más el adulto pone límites a los desplazamientos de significación de un objeto a otro cuando los niños se comunican con símbolos.

*Observación 78.* Guille 1;3,4 (Secuencia 15, duración 6 segundos). Muñeco. US. Como teléfono. *N mira el muñeco, lo coge con la mano derecha, se lo pone sobre el oído y después lo suelta.* A, señalando el muñeco, le pregunta “¿El muñeco es un móvil?”. N desplaza la caja estirando del cordón y luego mira el muñeco que sigue señalando A.

Por último, la Observación 79 contiene usos simbólicos más elaborados de la niña en los que es preciso utilizar conjuntamente dos objetos.

*Observación 79.* Sandra 1;2,29 (Secuencia 2, duración 14 segundos). Muñeco. US. *N mira el muñeco, se inclina hacia él, lo coge de un pie con la mano derecha (en la otra mano mantiene el bote) y se lo acerca.* A comenta “Oyyy, el queecooo”. *N trata de meter el dosificador del bote en la boca del muñeco. A le pregunta “¿Le das agua?”. N al llevarse el dosificador a la boca sin llegar a metérselo, abre la boca, saca la lengua y acerca el muñeco al dosificador manteniendo la boca de esa manera,* pero el muñeco se le mueve de un lado a otro por la manera en que lo tiene cogido, entonces A dice “A ver, vamos a darle un besito al muñeco. ¿Le damos un besito?”. N suelta el muñeco para cogerlo ahora del hombro y A insiste “A ver, un besito”. *N lleva el muñeco hacia A y dice “Hola” mirando al muñeco. A se inclina y besa al muñeco exagerando el sonido del beso “Mmmuuuuuuuuuuu”. Después N suelta el muñeco, y A repite “Hola”.*

Sandra trata de introducir el dosificador del bote en la boca del muñeco en dos ocasiones y el adulto lo interpreta como que está “dándole de beber”, y es precisamente esta la forma como hemos denominado el uso simbólico de la niña.

En la segunda ocasión que trata de introducir el dosificador en la boca del muñeco, nos resulta muy revelador que la niña abra la boca y la mantenga así *antes* de iniciar su acción que consiste en aproximar el muñeco al dosificador, anunciando de este modo, y sirviéndose de su propio cuerpo como significante, aquello que pretende hacer enseguida, además de ser una forma de exteriorizar la manera en la que el muñeco debe tener la boca para poder lograr su objetivo. Lo significativo en el empeño que pone la niña en “darle de beber” al muñeco, supone que el bote debería contener algún tipo de líquido y el muñeco la posibilidad de beberlo, y ambas cosas en esas circunstancias sólo son posibles en un plano simbólico y el padre así es como lo interpreta. Así, ambos coinciden en conferir propiedades ausentes a los objetos. Que haya tanto acuerdo entre los dos protagonistas cuando se trata de un despegue evidente de las propiedades presentes de los objetos, sólo puede entenderse si, para explicar el origen de los

símbolos, recurrimos a las raíces convencionales características de los usos cotidianos de los objetos y los comportamientos de los personajes.

Por último, observamos cómo los integrantes de la díada coinciden también en tratar al muñeco como un personaje al que se le dan besos a insistencia del adulto. Uso simbólico que ya encontrábamos desde los 12 meses (Guille lo hacía en dos ocasiones).

Nos parece conveniente remarcar el hecho de que en una misma observación los participantes pasan de un uso simbólico a otro, mostrando mayor flexibilidad tanto en los usos simbólicos mismos como para pasar de un uso simbólico a otro con las variadas definiciones de escenarios que eso implica.

En resumen, a los 15 meses los adultos presentan en menor proporción todos los mediadores comunicativos de uso que hemos venido analizando en las secuencias de los usos simbólicos: disminuyen, por tanto, las demostraciones simbólicas distantes e inmediatas, las ostensiones de mostrar y de ofrecer, los gestos de señalar y los otros gestos indiciales (que están ausentes), en comparación con los 9 y 12 meses.

De manera general, los distintos mediadores semióticos del adulto continúan siendo efectivos para atraer la atención de los niños a los 15 meses, pero lo que más resalta es el importante aumento de las producciones simbólicas de los niños en comparación con los 12 meses. También a los 15 meses observamos que los niños incrementan los usos simbólicos de los objetos sin que medie ningún tipo de mediador comunicativo de uso del adulto, es decir, son ellos quienes toman la iniciativa, de manera que el objeto ya no es sólo signo de su uso convencional, sino que también comienza a ser signo de múltiples usos representados y consensuados por la comunidad. Asimismo, los niños y las niñas a los 15 meses alcanzan niveles más altos de los usos simbólicos de los objetos; punto al que volveremos después del siguiente apartado.



Producción de mediadores comunicativos intencionales por los niños en las secuencias de usos canónicos y simbólicos

*Ostensiones de los niños durante las secuencias canónicas*

Los niños/as realizan ostensiones de mostrar a los 15 meses en dos secuencias: Daniel realiza una con el bote y Silvia otra con el caballo. Ambos niños al hacerlo miran al adulto al rostro y Silvia la acompaña además con una vocalización (ver Tabla 8.15).

Tabla 8.15  
*Ostensiones de mostrar de los niños a los 15 meses de edad durante las secuencias de los usos canónicos*

Niño/a	Objeto	S	Mostrar	OI	OE	Atención			Emo	V
						MA	MAA	MO		
Daniel	Bote	24	N			X				
Silvia	Caballo	1	N			X			X	X
<b>Totales</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

Los niños recurren a estas ostensiones para dirigir la atención del adulto. Daniel lo hace ante la dificultad que tiene para cerrar el bote. Muestra el objeto con el que le resulta difícil realizar este uso canónico. En cuanto a Silvia, ella realiza la ostensión del caballo para seguir en lo mismo, para mantener su atención puesta en este objeto que quiere seguir compartiendo con el adulto.

En relación con las ostensiones de ofrecer, los niños presentan más signos comunicativos de este tipo a los 15 meses (ver Tabla 8.16). El número total de ostensiones de ofrecer es doce; cifra que está por arriba de las que realizan ahora los adultos (ocho). Cuatro de las doce ostensiones de los niños son inmediatas. Prácticamente en todas sus ostensiones de ofrecer, excepto una, miran al adulto al rostro y en cinco de ellas vocalizan.

En dos ocasiones Guille ofrece el objeto al observador. En una de ellas es el teléfono y en la otra el trapo. Además, en cuatro ocasiones que ofrecen los niños el objeto al adulto, éste usa el objeto de manera canónica después.

Tabla 8.16

*Ostensiones de ofrecer de los niños a los 15 meses de edad durante las secuencias de los usos canónicos*

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	Atención			Emo	V
					MA	MAA	MO		
Daniel	Bote	24	N**		X				
Sandra Silvia	Caja	15	N**	N		X	X		
		13	N	N		X		X	
		17	N		X	X		X	X
Guille	Mechero	5	N		X				
		12	N		X				X
			N**	N		X			
Guille	Teléfono	4	N*					X	X
Guille Paula Sandra	Trapo	11	N*						X
		23	N	N	X		X		X
		13	N**		X				
<b>Totales</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>5</b>

\* El niño ofrece el objeto al observador.

\*\* Enseguida el adulto realiza un uso canónico del objeto.

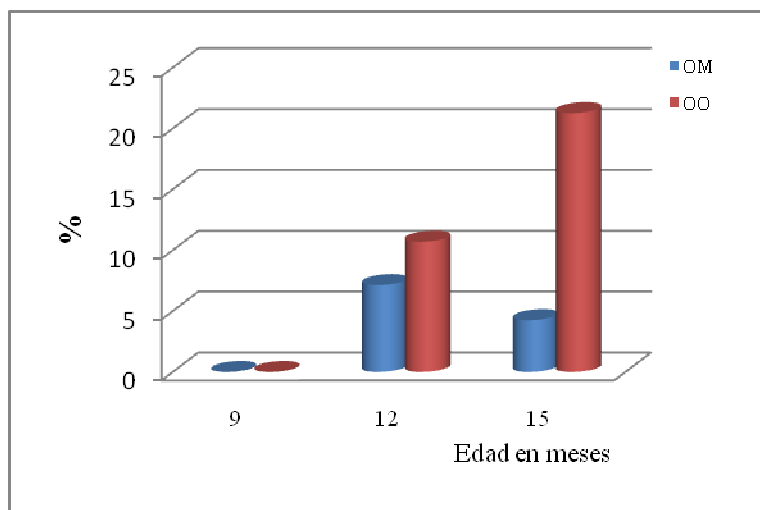
Al igual que a los 12 meses, es claro que las ostensiones de los niños tienen una función muy delimitada. Sandra en la secuencia 15 de la caja ofrece el objeto al adulto en respuesta a la petición que éste le hace para guardarlo en la caja. La ostensión de Daniel con el bote, las tres de Guille con el mechero y la de Sandra con el trapo tienen una función más bien imperativa. Tanto Daniel como Guille, por la dificultad que encuentran al realizar el uso canónico del objeto, prefieren dárselo al adulto para que sea él quien lo haga. En el caso de Daniel para que la madre le ayude a cerrar el bote y con Guille para que la madre encienda el mechero (para un ejemplo de esto último véase la Observación 54). Sandra también ofrece el trapo para que le tapen el rostro y continúen con el juego del cucú-tras. Otra función es la de regresar el objeto al adulto, por ejemplo, véase la Observación 59 en la que Paula le ofrece el trapo a la madre una vez que se lo quita de su rostro después de que haya sido el adulto quien la introdujo en el cucú-tras con el trapo. Por último, la función de las restantes ostensiones de ofrecer es simplemente dar.

A manera de recapitulación, en la Figura 8.3 se muestran los cambios que se dan en la producción de ostensiones por parte del niño. En la figura está representado el porcentaje de producción de las ostensiones de mostrar y de ofrecer empleadas por los niños durante las secuencias canónicas. Lo primero que se desprende de esta figura es la ausencia de ostensiones a los 9 meses. También se desprende que los niños ofrecen más

y muestran menos a los 12 y 15 meses. Además, las ostensiones para ofrecer aumentan según la edad de los niños.

*Figura 8.3*

Porcentaje de las ostensiones de mostrar (OM) y de ofrecer (OO) de los niños a los 9, 12 y 15 meses de edad en las secuencias canónicas.



#### *Gestos indiciales de los niños durante las secuencias canónicas*

A los 15 meses de edad de los niños/as sólo encontramos gestos de señalar, no en *otras* modalidades, en las secuencias canónicas, aunque no son abundantes. Uno de los niños realiza dos gestos de señalar durante una secuencia canónica del mechero (ver Tabla 8.17). Este dato prueba la articulación que el niño ya es capaz de realizar entre gesto y uso del objeto solicitado al adulto, todo –gesto y uso del objeto solicitado– dentro de los significados perfectamente convencionales de uso. El niño mira lo señalado en ambos gestos de señalar y a uno lo acompaña con vocalización.

Por medio de estos gestos de señalar, Guille le indica a su madre que encienda el mechero, les da, por tanto, una función imperativa (véase Observación 54). La madre lo entiende justamente como una petición de Guille para que vuelva a encender el mechero, así que vuelve a poner el mechero frente al niño y lo enciende.

Tabla 8.17

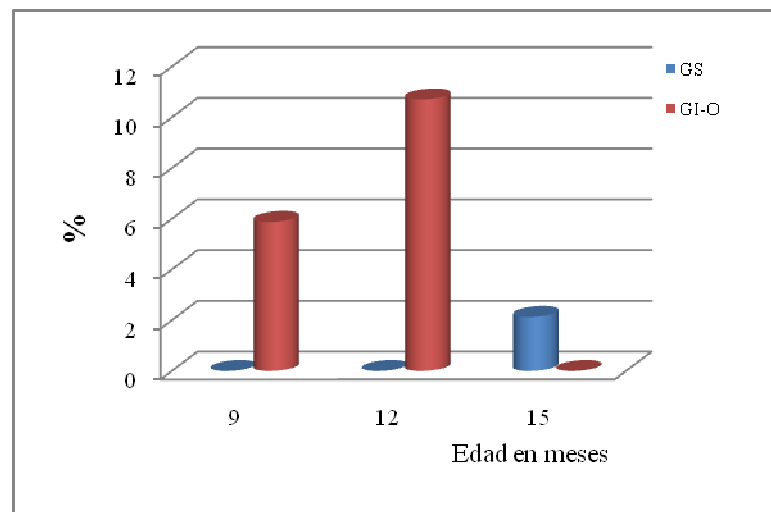
*Gestos de señalar (GS) de los niños a los 15 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos canónicos*

Niño/a	Objeto	S	GS	RI	RM	Atención			Emo	V
						MA	MAA	MO		
Guille	Mechero	5	N N					X X		X
<b>Totales</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>0</b>	<b>1</b>

A manera de resumen, los datos representados en la Figura 8.4 muestran que los niños producen gestos indiciales en la modalidad de *otros* antes que gestos de señalar en las secuencias canónicas. Esto es, a los 9 y 12 meses observamos sólo gestos indiciales en la modalidad de *otros*, con un incremento a los 12 meses, pero ningún gesto de señalar. Es hasta los 15 meses que observamos gestos de señalar, como indicamos previamente, pero ningún gesto indicial en la modalidad de *otros*.

Figura 8.4

Porcentaje de los gestos de señalar (GS) y gestos indiciales en la modalidad de otros (GI-O) de los niños a los 9, 12 y 15 meses de edad en las secuencias canónicas.



#### *Ostensiones de los niños durante las secuencias simbólicas*

Los niños realizan ostensiones de mostrar en seis ocasiones durante las secuencias simbólicas (ver Tabla 8.18); cuatro más comparado con las secuencias

canónicas a esta misma edad y una más en relación con las ostensiones de mostrar de los 12 meses. Siempre que muestran el objeto miran al adulto. Asimismo, en todas las ocasiones, excepto una, las acompañan con vocalizaciones.

Tabla 8.18

*Ostensiones de mostrar de los niños a los 15 meses de edad de los niños durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	S	Mostrar	OI	OE	Atención			Emo	V
						MA	MAA	MO		
Sandra	Caballo	9	N N			X X			X	X X
Guille	Cepillo	19	N* N*	N						X X
Silvia		11	N			X			X	X
Silvia	Teléfono	4	N			X				
<b>Totales</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>5</b>

\* El niño muestra el objeto al observador.

Lo que hay de común en las seis ostensiones de mostrar de los niños es que cada uno de los objetos mostrados se convierte en el objeto de la atención y de la acción conjunta. Cumplen una función declarativa. Es como si con esta ostensión de mostrar “conversaran” con y acerca del mismo objeto. En la Observación 81 que viene más adelante, Sandra muestra el caballo a su padre en dos ocasiones con la intención de seguir compartiéndolo, de actuar en torno a él. También Silvia en la secuencia 4 del teléfono se lo muestra al padre antes de colocárselo ella misma en su oído como “diciendo”: a este objeto nos estamos refiriendo.

Los niños/as una vez más realizan más ostensiones de ofrecer que de mostrar en las secuencias simbólicas –una vez más prevalece la invitación a la acción frente a la invitación a la contemplación–. Veintidós en total y solamente una de ellas de manera inmediata (ver Tabla 8.19). Esta cifra está por encima de las ostensiones de ofrecer que realizan los adultos a esta misma edad de los niños/as.

Los niños acompañan once de estas veintidós ostensiones de ofrecer ya sea con lenguaje (tres) o con vocalizaciones (nueve). Asimismo, en once de sus veintidós ostensiones de ofrecer miran al adulto, en siete miran el objeto y en dos de ellas miran el

gesto de petición que hace el adulto. Además, algo interesante es que los adultos realizan usos simbólicos después de nueve ostensiones de ofrecer de los niños/as.

Tabla 8.19

*Ostensiones de ofrecer de los niños a los 15 meses de edad durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	S	Ofrecer	OOI	Atención			Emo	V
					MA	MAA	MO		
Paula	Caballo	20	N*				X		L
Sandra		9	N*		X		X		
			N						
Paula	Cepillo	30	N		X				X
			N		X				
Sandra	Cuchara	12	N*		X				X
Paula	Mechero	19	N		X				L
		31	N		X				
			N	N					L
Paula	Muñeco	2	N*				X		
		29	N		X				X
			N*						X
Sandra		19	N			X			
			N*			X			
		21	N		X				X
			N*		X				X
Silvia		2	N				X		
		10	N		X			X	X
			N*				X		
Paula	Teléfono	9	N*		X				X
Sandra		22	N				X		X
Silvia		4	N				X		
<b>Totales</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>9</b>

\* Enseguida el adulto realiza usos simbólicos.

L, La niña dice, en orden descendente, “eto” (esto), “ete” (este) y “ahí”.

Algunas ostensiones de ofrecer de los niños/as responden a la petición expresa del adulto. Por ejemplo, en la Observación 77 Paula le da el mechero a su madre porque extiende su mano en señal de petición. Otro ejemplo parecido lo tenemos en la secuencia 19 de Sandra con el muñeco. El padre se ofrece ayudarle a ponerle la gorra al muñeco, Sandra mira el gesto de petición del padre y enseguida le entrega el muñeco y luego la gorra para que se la ponga al muñeco. Otras ostensiones de los niños tienen un carácter de una petición muy bien delimitada. Ejemplo de ello es la secuencia 29 de Paula con el muñeco, donde primero pone la gorra encima del muñeco y enseguida se la ofrece a su madre para que ella sea quien se la ponga finalmente al muñeco. Lo mismo ocurre en la secuencia 10 de Silvia en la que le ofrece primero la gorra y después el

muñeco para que le ponga la gorra. En otras ocasiones, los niños pasan rápidamente de la ostensión de ofrecer a un uso simbólico del objeto (véase la Observación 77) o simplemente ofrecen el objeto al adulto, ya que cada vez que le dan el objeto al adulto hace algo interesante enseguida. Por ejemplo, Paula en la secuencia 9 del teléfono le ofrece el teléfono a su madre, ella lo coge y enseguida lo usa para “hablar” por teléfono. La siguiente observación (80) es otro ejemplo de ofrecer, sólo que el adulto en lugar de coger el objeto ofrecido por la niña, hace algo distinto e interesante: inicia un escenario simbólico de “comer” a partir del ofrecimiento de la niña.

*Observación 80.* Sandra 1;2,29 (Secuencia 12, duración 21 segundos). Cuchara. US.

*N ofrece la cuchara a A mirándolo al rostro y diciendo “eeta”. A agacha la cabeza, abre la boca. N acerca la cuchara a la boca de A, quien hace como si comiera diciendo “Aaaammmmm” y luego N retira la cuchara, la mira sosteniéndola y vocaliza “eee”. A dice “A ver, Sandra”, le quita la cuchara a N, “¿Comemos?, ¿comemos?”, hace como si llenara con comida la cuchara y la lleva a la boca de N, “Toma”. N abre la boca. A le mete la cuchara a la boca diciendo “Aaaaaaaaammmmmmmmm”, luego retira la cuchara. Nuevamente A lleva la cuchara a la boca de N. N abre la boca. A le mete la cuchara a la boca y dice “Aaaaammmmm” y retira la cuchara. Después N centra su atención en el teléfono que lo mantiene en espera, pulsa una tecla, mientras A le pregunta “¿Ya?, ¿Comemos?”, le lleva la cuchara a la boca. N gira su rostro alejándose de ella y A dice “No”, al mismo tiempo que niega con la cabeza.*

El adulto transforma la ostensión de ofrecer de la niña. En lugar de coger el objeto, le devuelve un escenario simbólico. Primero la niña le ofrece la cuchara, luego el adulto redirige esta ostensión y la convierte en el soporte (significante) de un símbolo, y finalmente la niña acepta y aproxima la cuchara a la boca del adulto para que “coma”. Se introduce sin dificultad en el escenario simbólico propuesto por el adulto. Es suficiente que el adulto se acerque hacia la cuchara abriendo la boca para que la niña infiera que debe llevársela a la boca para “darle de comer”, y esto es así porque a la base el objeto ya es signo de su uso convencional: se come con la cuchara. A partir de ahí se configura la producción simbólica que opera *in absentia*. De modo que si el adulto se acerca con la boca abierta hacia la cuchara (aunque esté vacía), *entonces* “darle de comer” (aunque no haya comida). Estos datos ponen de manifiesto que los niños se introducen en complejos escenarios comunicativos, lo que no parece apoyar la idea de una imitación más o menos mecánica.

El objeto es signo de su uso, ambos protagonistas lo saben, y lo que es más importante, Sandra sabe que su padre sabe incluso en contextos simbólicos, es decir, en

contextos donde sólo está presente una parte del objeto material, o un objeto se convierte en otro, o no hay objeto. Situación diferente a la que describimos a los 12 meses con la diada de Guille (Observación 40) en la que la madre necesita insistirle bastante verbalmente y con ostensiones inmediatas para que le dé de comer.

Más adelante en la misma observación se cambian los papeles y ahora es el padre quien “le da de comer” a Sandra. En este sentido ya desde los 12 meses observamos situaciones similares en las que el adulto “da de comer al niño” (ver Observaciones 36 y 37).

Por último, también los niños ofrecen el objeto al adulto porque se interesan en otro objeto para que lo tenga en resguardo, como una memoria externa signo del uso previo, mientras usa el nuevo objeto de su interés. Veamos cómo ocurre esto en la siguiente observación.

*Observación 81.* Sandra 1;2,29 (Secuencia 9, duración 83 segundos). Caballo. US.

A pregunta “¿Dónde está el caballo?, ¿dónde está el caballo?”. N mira hacia los objetos buscándolo y al mirarlo, sonríe. A vuelve a preguntar “¿Dónde está?”. N se inclina hacia el caballo y lo coge, A sigue preguntando “¿Y cómo hace?”. N sigue mirando detenidamente el caballo. A insiste “¿Cómo hace el caballo?”. N sin dejar de mirar el caballo emite el sonido del relincho “iiiiiiihh” y A dice “Claaroooo”. *N levanta y baja el caballo tocando con las patas delanteras el piso, mientras A la acompaña con el sonido del galope “Tkti, tkti, tkti, tkti, tkti, tkti, tkti. ¡Cómo corre! ¿Lo ponemos de pie? Tkti”.* A insiste “¿Lo ponemos de pie?, coge el caballo y N se lo deja, “Así, ¡qué bonito!” mientras lo pone de pie. Una vez estando de pie N lo tumba al querer cogerlo y A vuelve a decir “¡Qué bonito!”. N lo coge e intenta ponerlo de pie. A le pregunta “¿Te ayudo?”, y efectivamente le ayuda a dejarlo de pie y dice “Así”. N lo vuelve a tumbar al cogerlo, luego *se lo muestra a A mirándolo al rostro, sonriendo y vocalizando “eee”.* Después N pone de pie el caballo momentáneamente sobre el piso sin soltarlo y mira el teléfono, dice “Aayy” lo coge y pulsa una tecla varias veces, luego *mira a A, le ofrece el caballo y A le pregunta “¿Me lo das?”*, cuando A lo coge. N toma el teléfono con las dos manos y empieza a pulsar nuevamente sus teclas, pero como A pone de pie el caballo y sigue preguntando “¿Montamos al muñeco? Mira”, coge el muñeco, lo monta sobre el caballo y al terminar dice “Uyyvaaaa”. N mira lo que hace A, coge el caballo del hocico tumbando el muñeco y A dice “Pump. Se ha caído”. N se queda mirando el muñeco, luego *mira el caballo, produce el sonido del relincho “iiiiiiihh” y mira al rostro a A*, quien comenta “Claro. El caballo”. N sostiene el caballo y dice en tres ocasiones “ete” *al indicar el caballo con el teléfono*. En la tercera ocasión, A le pregunta “¿Quéééé?”, *N le tiende el caballo, mirándolo al rostro y diciendo “Tiiii”, pero lo retira al momento que A trata de cogerlo. Al mismo tiempo que lo retira vuelve a emitir el sonido del relincho “iiiiihh” y A dice confirmando “Y el caballo”* luego se ríe. *N le ofrece el caballo nuevamente.* A lo coge, lo pone de pie mientras le pregunta “¿Montamos al muñeco?”, pero N se interesa otra vez en el teléfono.

Antes de que la niña realice la primera ostensión de ofrecer se dan un conjunto de acciones simbólicas con el caballo. Al inicio de la Observación 81, el padre incita a la niña a que dirija su atención al caballo preguntándole que “dónde está”, esto es, ya no necesita recurrir a ningún tipo de ostensión con el objeto mismo (mostrar u ofrecer) para atraer la atención de la niña sobre el objeto. Ahora el lenguaje del adulto y la presencia



del objeto bastan para que la niña comprenda que se trata de *ese* objeto. La niña, que ya lo conoce, lo busca y lo encuentra. Enseguida el padre le pregunta que “cómo hace el caballo”. Ante esta pregunta observamos dos respuestas por parte de Sandra. Primero emite el sonido onomatopéyico del caballo y después sube y baja el caballo simulando el galope, mientras que el padre la acompaña con la onomatopeya del galope, produciéndose así una *estela* intersujeto en torno al uso simbólico del objeto donde cada protagonista asume una parte de la responsabilidad. Esto que observamos ahora estaba ausente a los 9 y 12 meses en todos los niños. Daniel, por ejemplo, representaba el galope del caballo con movimientos gruesos de su propio cuerpo a los 12 meses, i.e., usando como significante del galope del caballo su propio cuerpo, en cambio, ahora Sandra y el mismo Daniel (aunque no presentamos observaciones de él) simulan que el mismo objeto caballo es el que galopa. Se produce un trasvase del significante: del propio cuerpo (12 meses) hacia el objeto caballo (15 meses).

Al interesarse por el teléfono le ofrece el caballo al adulto, posiblemente para que lo conserve como el objeto en el que se concentra lo que ambos han hecho y compartido conjuntamente. El padre, una vez que lo coge, continúa con un escenario simbólico de montar el muñeco; uso muy relacionado con uno de los usos que hacemos comúnmente de los caballos, y que hemos venido viendo desde los 9 meses de edad de los niños en las producciones simbólicas de los adultos. Esta acción simbólica del padre provoca que Sandra vuelva a interesarse en el caballo, lo que la lleva a cogerlo de nuevo y a producir el sonido del relincho en otras dos ocasiones haciendo referencia al caballo, sin que el adulto se lo solicite. En esta “conversación” sobre el caballo, el adulto le confirma a Sandra que así relincha el caballo o que es el caballo.

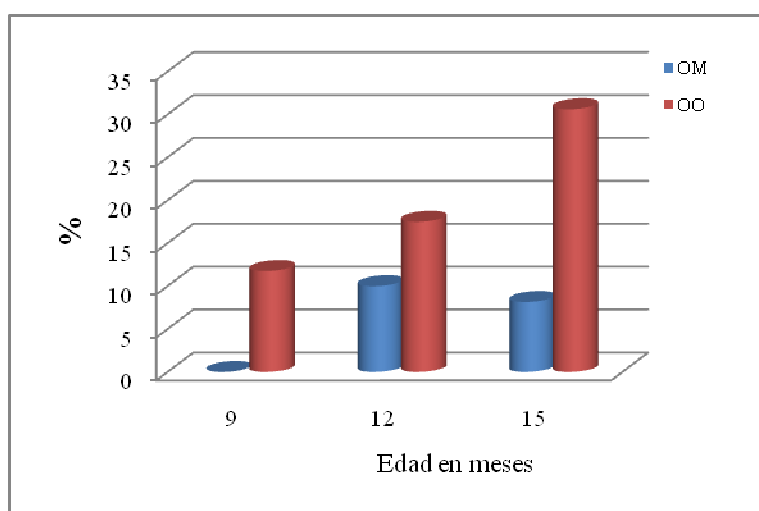
Como los caballos galopan y relinchan, los símbolos con los que la niña representa lo que hace el caballo tienen una relación muy estrecha con esas acciones de los caballos. Pero lo importante ahora es que los niños se han apropiado de esa manera de los adultos de representar el relincho y el galope. Los niños se han apropiado de los significados simbólicos de los adultos que representan los caballos y son capaces de compartirlos con ellos.

Para concluir con esta observación, otro uso que también produce Sandra, antes de ofrecerle por primera vez el caballo al padre, consiste en ponerlo de pie, al igual que Pedro en la Observación 57 (donde veíamos primero cómo el niño producía ostensiones

privadas que corregían su propia práctica hasta conseguir que el caballo se mantuviera de pie y después contemplaba satisfecho el resultado de su acción), sólo que a ella el padre le brinda más apoyo, de manera que el uso convencional es asunto de la hija y del padre.

La Figura 8.5 representa, en resumen, lo que ocurren con las ostensiones de los niños a lo largo del estudio durante las secuencias simbólicas. Resalta que primero ofrecen, lo hacen desde los 9 meses, y que estas ostensiones de ofrecer se incrementan con la edad. A los 12 y 15 meses muestran pero siempre en menor proporción que ofrecen.

*Figura 8.5*  
Porcentaje de las ostensiones de mostrar (OM) y de ofrecer (OO) de los niños a los 9, 12 y 15 meses de edad en las secuencias simbólicas.



#### *Gestos indiciales de los niños durante las secuencias simbólicas*

En relación con los gestos de señalar de los niños encontramos solamente uno y lo realiza Silvia en la secuencia 11 del cepillo (Observación 68). Señala el cepillo de dientes con redundancia inmediata, al mismo tiempo que vocaliza y mira el objeto. Con este gesto la niña remarca la parte del cepillo que previamente el padre también ha señalado (y que ella previamente estaba *tocando*) porque el cepillo es “verde” y es “muy bonito”. La niña imita el gesto de señalar previo del adulto en lo que parece predominar

la función privada: está señalando para ella. Lo llamativo de todo este ir y venir es que inicialmente la niña “sólo” *tocaba* esta parte del objeto, después el adulto interviene *señalando esa* parte y por fin la niña acaba *señalando esa* parte del objeto con una función más bien privada. De modo que incorpora imitando el nuevo gesto introducido por el adulto, para ella, para pensar de otro modo el objeto: deja de ser objeto *tocado* y se convierte en objeto *señalado*, y todo ello de manera inmediata.

En cuanto a los gestos indiciales en la modalidad de *otros* están presentes en cuatro secuencias simbólicas (ver Tabla 8.20). Como dijimos antes, los adultos no realizan este tipo de gesto indicial durante las secuencias simbólicas, así que a los 15 meses solamente los niños/as realizan este tipo de mediador comunicativo. Siete en total: tres de ellos con redundancia inmediata y uno de estos tres con redundancia múltiple. En todos los casos al indicar el objeto lo miran y además, a dos de ellos los acompañan con vocalizaciones y a otros dos con lenguaje.

Tabla 8.21

*Gestos indiciales – Otros (GI-O) de los niños a los 15 meses de edad durante las secuencias de los usos simbólicos*

Niño/a	Objeto	S	GI-O	RI	RM	Atención			Emo	V
						MA	MAA	MO		
Daniel	Caballo	1	N	N	N			X		X
Sandra		9	N	N				X		
			N	N				X		
			N	N				X		
			N	N				X		L
Silvia	Cepillo	11	N			X		X	X	
Silvia	Muñeco	2	N					X		X
<b>Totales</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

L, La niña dice “ete” (este).

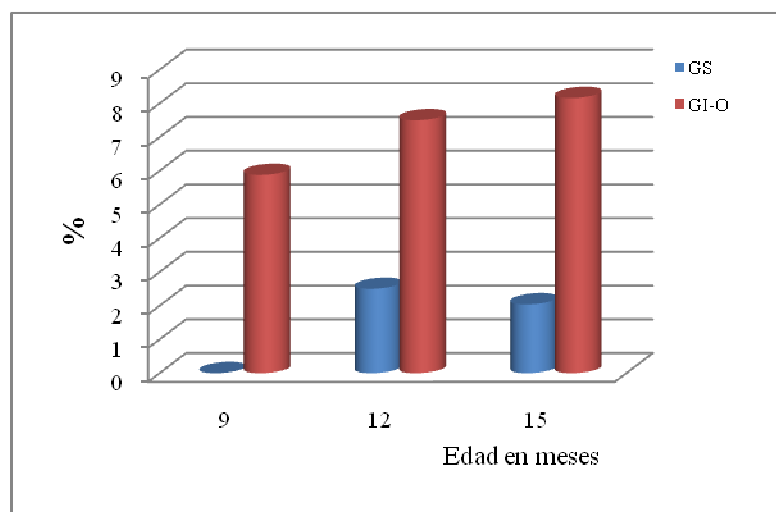
Los gestos indiciales de Daniel consisten en indicar con varios dedos de la mano la parte del caballo que la madre le pregunta, cumpliendo así una función informativa. Los gestos indiciales de Sandra, donde utiliza el teléfono para indicar el caballo a su padre (ver Observación 81), y el de Silvia, en el que utiliza la mano para llamar la atención del padre sobre la cara del muñeco, tienen una función declarativa. Por último,

la función imperativa de los gestos indiciales la observamos cuando Silvia con el cepillo de dientes le indica al padre que aproxime su cabeza para poder peinarlo.

A lo largo del estudio observamos un mayor porcentaje de gestos indiciales en la modalidad de *otros* en relación con los gestos de señalar durante las secuencias simbólicas (ver Figura 8.6). Los niños presentan gestos indiciales en la modalidad de *otros* desde los 9 meses y se incrementan con la edad. En cambio, los niños presentan gestos de señalar a los 12 y 15 meses sin cambios importantes entre ambas edades.

*Figura 8.6*

Porcentaje de los gestos de señalar (GS) y gestos indiciales en la modalidad de otros (GI-O) de los niños a los 9, 12 y 15 meses de edad en las secuencias simbólicas.



En resumen, en relación con los 15 meses, las ostensiones de ofrecer y los gestos indiciales en la modalidad de *otros* de los niños son más frecuentes que los de los adultos durante las secuencias simbólicas. Situación similar a lo que ocurre con los usos canónicos y simbólicos, lo que indica un mayor protagonismo e iniciativa del niño a esta edad y un afianzamiento de los conocimientos relativos a los usos públicos de los objetos en contextos comunicativos.

## Los niveles de los usos simbólicos en los niños

Volvamos ahora nuestra mirada a los niveles de los usos simbólicos alcanzados por los niños y las niñas antes de pasar a las conclusiones de este capítulo. Nuestro punto de partida es que la entrada a los sistemas simbólicos es asunto de *grado*, de tal forma que no todos los símbolos comparten el mismo nivel de complejidad. Unos símbolos están más cercanos a los usos y significados convencionales del mismo objeto, mientras que otros se hallan más alejados. Aquellos símbolos que tienen una continuidad muy estrecha con las reglas del uso convencional del objeto se ubican en un nivel inferior, mientras que los que transforman el objeto cuando le atribuyen significados muy alejados de su uso(s) convencional(es), al tratarlo como si fuera otra cosa, se ubican en un nivel de significación más elaborado. Asimismo, aquellos símbolos en los que no hay ningún soporte material, que se producen *in absentia*, implican a su vez un mayor grado de abstracción. En la Tabla 8.22 están representados los niveles simbólicos que hemos identificado a partir de las producciones simbólicas de los niños y la edad en que los presentan a partir de los 12 meses. A los 9 meses no hemos encontrado ninguna producción simbólica.

(1) El primer nivel de los usos simbólicos está conformado por el uso del propio cuerpo como significante o *representamen*. Los movimientos gruesos del niño representan el movimiento del galope del caballo. Esta expresión del propio cuerpo del niño como significante apunta hacia una actividad propia de los caballos. Con este símbolo el niño evoca lo que hacen los caballos y se lo comunica al adulto. A falta de palabras o de uso del propio objeto material caballo recurre a su propio cuerpo para actuar y para mostrarle a la madre que conoce cómo hacen los caballos. Estos movimientos gruesos del cuerpo se asemejan a los movimientos del galope del caballo al que evocan, lo que nos lleva a ubicarlo en el primer nivel.

(2) En el segundo nivel los símbolos están muy cerca de los usos convencionales de los objetos. El uso simbólico, presente, apunta hacia el uso convencional, ausente, del mismo objeto que los niños utilizan como soporte material para realizar el símbolo. Las reglas de los usos canónicos se abstraen y se aplican en contextos distintos a los cotidianos en los que ocurren los usos canónicos de los objetos.

Tabla 8.22

Niveles de los usos simbólicos de los niños y los usos simbólicos que los conforman

Nivel	Edad (meses)	
	12	15
<b>1. Símbolos realizados haciendo uso del propio cuerpo como significante.</b> Balanceo como “galope” del caballo	X	
<b>2. Símbolos con una relación muy estrecha con el uso canónico del objeto y que tienen como soporte material el mismo objeto.</b>		
<b>2.1. Los símbolos se realizan con el soporte material del objeto con el que se realiza el uso convencional.</b>		
“Cepillarse los dientes” con el cepillo dental	X	X
“Comer” con la cuchara	X	X
“Besar al muñeco”	X	X
“Ponerse la gorra del muñeco”	X	X
“Poner la gorra al muñeco”	X	X
Ponerse el teléfono en el cuello o en el oído		X
“Relincho” del caballo con el caballo presente		X
“Galopar” el caballo		X
<b>2.2. Los símbolos tienen el soporte material del mismo objeto con el que se realiza el uso convencional pero implican más complejidad al incluir al adulto en la acción simbólica.</b>		
Dar de comer con la cuchara al adulto	X	X
Intentar poner la gorra al adulto	X	X
Poner la gorra al adulto		X
Dar a besar el muñeco al adulto		X
Poner el teléfono en el oído del adulto		X
<b>3. Símbolos realizados con el soporte material del objeto con el que se realiza el uso convencional acompañados de vocalizaciones o producciones lingüísticas</b>		
<b>3.1. Los símbolos son acompañados con vocalizaciones</b>		
Vocalizar al colocarse el teléfono en el oído		X
<b>3.2. Los símbolos son acompañados con lenguaje</b>		
“Hablar” por teléfono al colocarse el teléfono en el oído		X
<b>4. Símbolos en los que se da la sustitución del uso de un objeto por otro. Aplicación del uso convencional de un objeto diferente.</b>		
<b>4.1. Los símbolos comparten el mismo uso con el objeto en que se transforma, además de que se presentan con una función reflexiva</b>		
Cepillo de dientes como cepillo del pelo para peinarse		X
<b>4.2. Los símbolos comparten el mismo uso con el objeto en que se transforma pero sin la función reflexiva.</b>		
Cepillo de dientes como cepillo del pelo para:		
peinar el pelo del adulto		X
peinar el pelo del muñeco		X
<b>4.3. Símbolos en los que un objeto es usado como si se tratara de otro</b>		
Caballo como taza		X
Caja como coche		X
Cuchara como cepillo de dientes		X
Mechero como cepillo para el pelo		X
Muñeco como teléfono		X
Teléfono como trapo		X
<b>5. Símbolos en los que hay doble sustitución o transformación. Los símbolos combinan la sustitución del uso de dos objetos</b>		
Dar de beber al muñeco con el bote vacío		X
<b>6. Símbolos en los que se aplica la regla de cierto uso canónico sin el soporte material del objeto</b>		
Contonearse para pedir que pulse la tecla del teléfono que reproduce música	X	
Dar <i>in absentia</i>	X	
Indicar la llama ausente con una función imperativa		X
Cubrirse los ojos no con el trapo sino con las manos		X

Este *desprendimiento* de las reglas de los usos canónicos lleva a los niños a darle un significado distinto al objeto. Ya no es un significado canónico sino uno simbólico. La cuchara no se está utilizando en el escenario cotidiano de llevar realmente comida a la boca (uso canónico), sino que se está utilizando para simular que se lleva comida a la boca y hacer como que se come (uso simbólico).

En este segundo nivel, en el que el niño aplica la regla del uso canónico del objeto al mismo objeto *fuera de su contexto habitual* convencional, fuera de las exigencias de eficiencia, por tanto, distinguimos dos subniveles considerando que el implicar al adulto en el uso simbólico es más complejo (2.2) que si no lo hace (2.1). Por ejemplo, mientras que en el nivel 2.1 el niño usa la gorra del muñeco como “gorra” para él, en el 2.2 la usa como “gorra” para el adulto.

(3) En el tercer nivel, al igual que en el nivel 2, los símbolos mantienen una relación muy estrecha con el uso convencional del objeto. La novedad ahora es que los niños los acompañan con vocalizaciones (3.1) o lenguaje (3.2), y dependiendo de si el acompañamiento es vocalización o lenguaje, se tiene un subnivel distinto. Estas “producciones lingüísticas” se incorporan al uso simbólico del objeto y configuran una producción simbólica más compleja. Por ejemplo, no es lo mismo que el niño sólo use el objeto teléfono colocándose en el oído (nivel 2.1), que además de usarlo de esa manera vocalice (nivel 3.1) o que acompañe el uso simbólico diciendo “hola” (nivel 3.2).

Hasta el nivel 3 la regla del uso convencional del objeto se abstrae y se aplica al mismo objeto en circunstancias distintas a las de su uso canónico, lo que permite que esta regla se expanda y le confiera un significado simbólico al objeto.

(4) A partir del nivel 4 hay *sustitución del uso de un objeto por otro*. Y como no todas las sustituciones son iguales si consideramos la distancia que hay entre la sustitución y el uso del objeto referente, entonces también puede hablarse de *grados*. Atendiendo a los distintos grados, hemos hallado tres subniveles. En los dos primeros subniveles se sustituye un objeto por otro que tiene una función semejante a la del objeto que sirve de soporte al símbolo. La diferencia entre uno y otro subnivel radica en la función reflexiva de los símbolos del nivel 4.1 (por ejemplo, usar el cepillo dental para “cepillarse” el pelo, en donde permanece la función de cepillar), frente a la

aplicación del símbolo ya sea a un objeto o a otra persona en 4.2 (por ejemplo, usar el cepillo dental para “cepillarle” el pelo al muñeco o al adulto). El salto más grande en los tres grados de sustitución en este cuarto nivel se produce en 4.3 cuando el niño realiza un uso simbólico que evoca el uso de un objeto muy distinto al del objeto que se utiliza para realizar el uso simbólico (por ejemplo, usar el caballo como taza para “beber”). Con este tipo de sustitución el niño transforma completamente al objeto. Le atribuye significados simbólicos muy alejados de lo que suele ser su uso cotidiano. El resultado es que el niño es capaz de multiplicar y de flexibilizar los significados susceptibles de ser aplicados a los objetos.

Como el niño es más osado en sus sustituciones, es precisamente en este nivel cuatro (4.1, 4.2 y 4.3) cuando los adultos ponen límites a algunas producciones simbólicas de los niños. El adulto manifiesta así su disconformidad con la regla de uso del objeto escogido por el niño, de modo que cualquier sustitución no sirve. El comportamiento del adulto poniendo límites al uso simbólico que realiza el niño lleva, implícita o explícitamente, a tratar de situarlo dentro de sus raíces de normas convencionales, a aproximarlos a los usos convencionales. Son ellos, los usos convencionales, los que se constituyen en el criterio de referencia normativo utilizado por el adulto.

(5) El siguiente nivel se caracteriza por la conjunción de dos sustituciones o transformaciones. El mayor grado de complejidad de este nivel radica precisamente en la combinación coordinada de las sustituciones simbólicas de dos objetos. Por ejemplo, darle de “beber” al *muñeco* con el *bote vacío*.

(6) Finalmente, en el sexto nivel los símbolos se desnudan más. El niño prescinde de cualquier tipo de soporte material y se queda sólo con la forma del uso, con el gesto que, al ejecutarlo de manera condensada y elíptica, trae al *aquí* y al *ahora* aquello que está ausente. En este sexto nivel, debido a la “liberación del soporte material” se multiplican considerablemente las posibilidades de producción de nuevos significados simbólicos.

El otro elemento que contiene la Tabla 8.22 es la edad en la que observamos los usos simbólicos que conforman cada uno de los niveles que acabamos de describir. A los 12 meses de edad, los usos simbólicos que realizan los niños se ubican en los primeros dos niveles de los usos simbólicos de los objetos y en el sexto, mientras que a

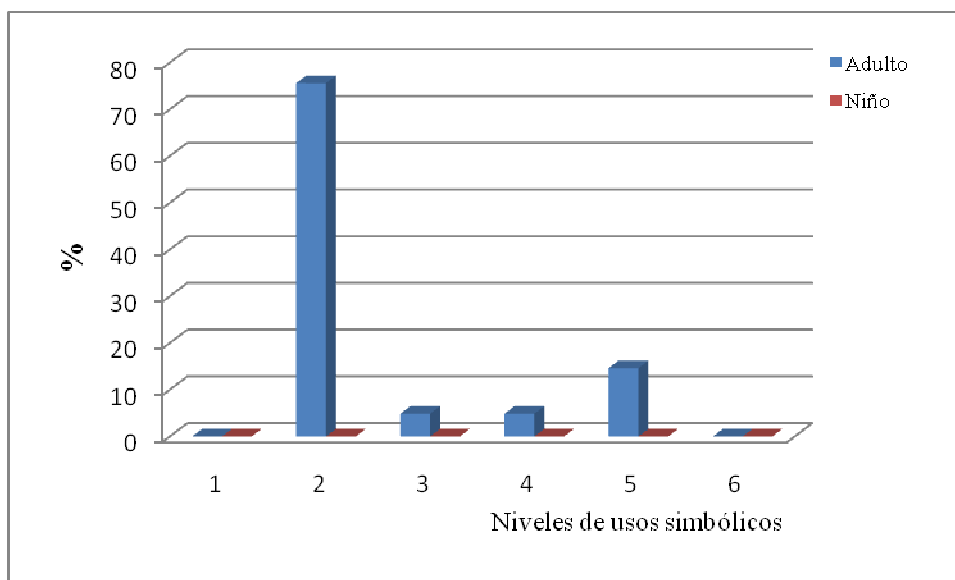


los 15 meses, los usos simbólicos se ubican prácticamente en todos los niveles, excepto el primero. Los símbolos de los niveles 3, 4 y 5 sólo los observamos a los 15 meses. Además, en relación con los símbolos que se agregan a cada uno de los dos subniveles del segundo nivel, destaca que no es sino hasta los 15 meses que los niños realizan usos simbólicos del caballo y el teléfono similares a los de los adultos.

Las Figuras 8.7 a 8.9 muestran las diferencias y las similitudes entre los adultos y los niños/as en relación con los distintos niveles simbólicos (1 – 6) alcanzados desde los 9 a los 15 meses. Destaca que a los 9 meses (Figura 8.7) sólo los adultos producen significados simbólicos, especialmente del nivel 2. A los 12 meses (Figura 8.8) los niños/as comienzan a producir significados de tipo simbólico principalmente del nivel 2, al igual que los adultos aunque también hay casos de símbolos *in absentia*. Por último, a los 15 meses (Figura 8.9) los adultos siguen produciendo símbolos del nivel 2, mientras que los niños se despegan más de las reglas de los usos convencionales, producen significados por sustitución y en *absentia*.

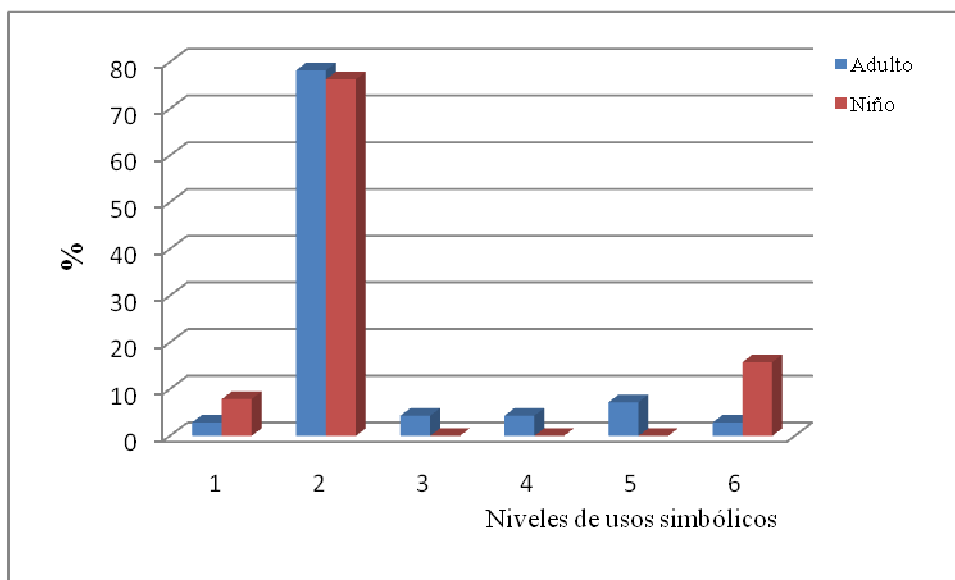
*Figura 8.7*

Porcentaje del número total de usos simbólicos de los adultos y los niños en cada nivel a los 9 meses de edad de los niños.



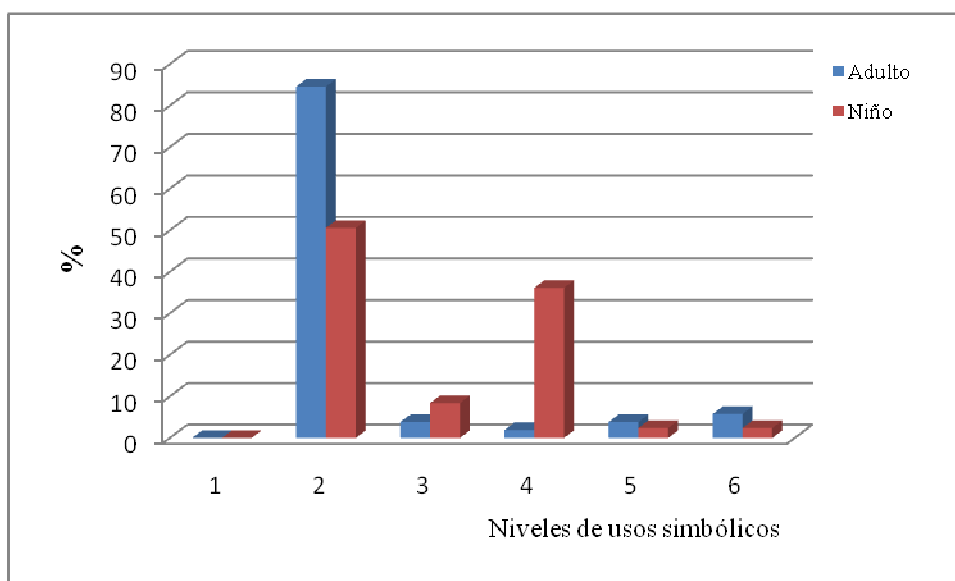
*Figura 8.8*

Porcentaje del número total de usos simbólicos de los adultos y los niños en cada nivel a los 12 meses de edad de los niños.



*Figura 8.9*

Porcentaje del número total de usos simbólicos de los adultos y los niños en cada nivel a los 15 meses de edad de los niños.



Algunos de los resultados encontrados en este estudio, como que la entrada en los usos simbólicos es un asunto de grado, de manera que hallamos distintos niveles de usos simbólicos de los objetos, así como el que los niños vayan alcanzando niveles más altos en estos usos simbólicos, si comparamos lo que ocurre a los 12 y 15 meses, no abonan la idea de los significados innatos y modulares defendida por diversos autores como Alan Leslie y Baron Cohen, entre otros. Recordemos que desde este planteamiento innatista y modular los símbolos son representaciones (copias suspendidas o más bien imágenes especulares) de las representaciones primarias, literales y transparentes del mundo que son innatas (Leslie, 1987, 1994; Leslie y Thaiss, 1992). No vamos a detenernos aquí en la crítica realizada por Rodríguez y Moro (1999, 2008) al estatus literal de los significados al que aluden estas autoras, lo que sí diremos es que esta visión presupone, como afirmábamos en el capítulo 2, que el significado simbólico de cualquier objeto es, por ende, innato (preformado), único, universal y fijo reflejo de la maduración de un mecanismo neurofisiológico, de un módulo, denominado ToMM (Baron-Cohen, Leslie y Frith, 1985; German y Leslie, 2001; Leslie, 1987, 1992; Leslie, German y Polizzi, 2005; Leslie y Thaiss, 1992; Scholl y Leslie, 1999, 2001).

Hay una serie de razones, a partir de nuestros resultados, que apuntan en sentido contrario a lo formulado por estos autores. La primera es que los significados simbólicos (y los canónicos, aunque en este momento no los estamos discutiendo) no surgen de manera repentina, automática, ni rápida como resultado únicamente de la maduración del mecanismo ToMM, sino que se requiere de un largo proceso de construcción asistido por el adulto. La segunda es que la construcción de los significados simbólicos no obedece a una ley del tipo todo o nada, de que una vez que madura el módulo se tienen de una vez y para siempre, sino cuestión de *grados*, de crecimiento y cambio. La tercera es que nuestros resultados apuntan a que los significados simbólicos tienen un origen social, no se apoyan en significados literales por tanto, sino en significados que ya son convencionales (producto de consensos previos), sus raíces parten de las reglas que rigen los usos convencionales de los objetos por lo que no pueden ser ni universales, ni únicos, ni fijos. Asimismo, otra manera de ver el carácter social de los significados simbólicos es la licencia que se otorgan los adultos de poner límites a ciertos usos simbólicos que realizan los niños teniendo como

referencia los cánones del uso del objeto. La cuarta es que los símbolos no sólo tienen una función meramente representacional, no son sólo copias suspendidas o metarrepresentaciones, sino que los niños también los usan para comunicarse con el adulto, para pedirle algo o para responderle. La quinta, y última, es que los objetos y sus usos específicos en la vida cotidiana juegan un papel importante para que podamos comprender las producciones de los niños.

Ante la postura de los conceptos reducidos al ToMM que fija la estructura y el significado de los conceptos, que por cierto de manera más reciente los conciben como vacíos de significado, de conocimientos (German y Leslie, 2001), consideramos que los presentes resultados sitúan el origen de los símbolos en su contexto sociocultural, en la circulación de significados entre el adulto y el niño cuando se comunican entre sí *acerca* de o *con* los objetos. Es decir, que para comprender cómo nacen los primeros usos simbólicos es preciso analizar las interacciones triádicas donde el niño es siempre activo y el adulto indiscutiblemente desempeña un papel educativo.

Por otro lado, desde la óptica de la construcción en solitario de los símbolos basada en Piaget (Hill y McCune-Nicolich, 1981; Inhelder et al., 1972; Lézine et al., 1982/1985; McCune, 1995; Nicolich, 1977; Piaget, 1945/2000) o desde la misma postura de El'konin (1966) que enfatiza la participación del adulto en la simbolización, muy bien se podría considerar que los primeros tres niveles de los usos simbólicos que acabamos de describir no cubren el criterio para ser considerados como símbolos. Algo análogo ocurre con la postura de Tomasello y su grupo (Tomasello, 1999, 2004; Tomasello et al., 1999; Tomasello y Rakoczy, 2003 Striano et al., 2001), además de otros autores (Goldin-Meadow, 2005; Harris y Kavanaugh, 1993; Huttenlocher y Higgins, 1978, citado por Leslie, 1987; Smith, 2007) para quienes las primeras acciones simbólicas del niño son imitaciones (repeticiones) de lo que hace el adulto con el objeto sin comprender el significado simbólico que conllevan dichas acciones (“acciones literales” como suelen ser calificadas). En el fondo de todo esto se halla el asunto de los límites, es decir, de saber dónde empieza lo simbólico. Lo que implica que necesariamente tiene que haber criterio/s que permitan decidir. Y lo que es más importante desde un punto de vista del desarrollo psicológico, que dé cuenta del *cómo* del *proceso* de construcción.

En la mayoría de los trabajos apenas mencionados los autores toman como criterio la sustitución. Por ejemplo, desde la postura piagetiana y de El'konin el criterio está muy claro. Se habla de símbolo a partir del momento en que hay sustitución de un objeto por otro. En Tomasello y su grupo también está presente este criterio (Rakoczy et al., 2005a; Striano et al., 2001; Tomasello, 1999, Tomasello et al., 1999), lo mismo que con Leslie (1987), quien comulga con este criterio en la delimitación de sus tres formas fundamentales de pretender, haciendo explícito que una de estas tres formas es sustituir un objeto por otro (las otras dos son el atribuir propiedades a los objetos o sucesos que en sí no tienen y el imaginar o inventar la existencia de algo que en realidad no existe). Lo anterior nos lleva a plantear precisamente el por qué hablamos de símbolos cuando otros autores hablan de imitación sin comprensión (“acciones literales”) o cuando la interpretación piagetiana podría considerarlos como “rituales motores lúdicos” (cuarto subestadio sensoriomotor) o como “símbolos en acción” (quinto subestadio sensoriomotor). Consideramos que hay símbolo cuando no se cumplen las condiciones de eficacia características de los contextos de uso cotidiano. En efecto, los tres primeros niveles simbólicos transcurren fuera del contexto habitual de uso (por ejemplo, la cuchara fuera del escenario de la comida) pero no hay ni ausencia del objeto (puesto que la cuchara está presente y no representada), ni hay sustitución de objeto (la cuchara no es sustituida por otro objeto), esto es, hay descontextualización pero no hay sustitución aún.

Desde nuestra mirada semiótica y pragmática, al tener uno de los ejes los significados convencionales de los objetos, con los primeros usos simbólicos nos topamos con otro nivel y sistema de significación distinto al del uso canónico. Ya no es el significado canónico que se le atribuye al objeto cuando se utiliza en circunstancias de la vida diaria. Sino un revestir simbólicamente al objeto con su mismo significado canónico en *circunstancias distintas* de las que suele usarse canónicamente. Es verdad que en los primeros tres niveles simbólicos sigue muy unido el significado convencional del objeto al símbolo, pero precisamente gracias al símbolo el niño trae al presente el significado convencional ausente del objeto. Por tanto, con estos primeros símbolos el niño se desprende de las circunstancias actuales y presentes, de la necesidad de eficiencia característica de los usos convencionales, al mismo tiempo que le permiten traer al presente realidades ausentes relacionadas con los significados públicos y

convencionales de los objetos. Hay descontextualización pero también hay evocación de algo ausente. Esto es, siguiendo con el ejemplo del uso simbólico de la cuchara, hay evocación de la comida, está ausente, y sólo es traída al presente por el símbolo.

Con la sustitución (nivel 4) también tenemos descontextualización y evocación de lo ausente pero de una manera más elaborada y, desde nuestros resultados, implica que la producción simbólica es más compleja. Con ella el niño se distancia más del uso convencional del propio objeto para usarlo como si fuera otro, asignándole así un significado nuevo.

Ahora bien, nuestros datos hablan de grados dentro de estas sustituciones. No todas las sustituciones son iguales, y mucho más llamativo: no todas son aceptadas por el adulto, circunstancia que se pasa por alto en las investigaciones actuales sobre los símbolos. Y, finalmente, la sustitución de los objetos así como ciertas actividades simbólicas sin el soporte material del objeto las observamos en edades más tempranas de lo que en otras investigaciones se ha descrito. Por ejemplo, en los trabajos de Inhelder et al. (1972) y Lézine et al. (1982/1985) refieren que no es hasta después de los 24 meses que aparecen dichas acciones simbólicas. Obviamente nuestras situaciones son triádicas, es decir, que el adulto –y su papel educativo– siempre está presente, mientras que en los trabajos de la Escuela de Ginebra el adulto nunca está presente.

## Conclusiones

A los 15 meses se hace más patente que los niños asumen cada vez más y ejecutan bajo su propio control los usos canónicos y simbólicos de los objetos. Estos tipos de uso se van constituyendo como las formas predominantes y permanentes de uso de los objetos, quedando atrás la predominancia del uso indiferenciado o no canónico característico de los 9 meses. La consistencia de los usos canónicos y simbólicos de los objetos queda de manifiesto en el cada vez mayor número de secuencias canónicas y simbólicas iniciadas por los niños, en que los usos canónicos y simbólicos de los niños están por arriba de los de los adultos y en el número creciente de objetos que los niños usan de manera canónica y simbólica. Por ejemplo, a los 9 meses, los niños usaron uno de los objetos de forma canónica gracias a la fuerte presencia del adulto y ningún objeto

de manera simbólica. A los 12 meses, usaron de forma convencional dos objetos y de manera simbólica cinco, mientras que a los 15 meses, usan canónicamente seis objetos y simbólicamente ocho.

Estos resultados son una prueba de que los niños se han apropiado de los usos convencionales y simbólicos de los objetos que los adultos apuntaban desde el comienzo, de tal forma que, en el primer caso, los objetos se han convertido en signo de su uso, mientras que en el segundo, la regla del uso convencional se abstrae y se aplica 1) al mismo objeto evocando su uso canónico, 2) a objetos distintos confiriéndoles un significado nuevo, o 3) simplemente permanece en el gesto simbólico, sin apoyarse en el objeto. De ahí que los primeros símbolos se relacionan con los usos de los objetos en las situaciones y escenarios de la vida cotidiana para irse alejando cada vez más de ellos. Los símbolos les permiten a los niños tomar distancia, de algún modo, de lo que saben para poder reflexionar sobre el propio conocimiento. Podríamos decir que con los símbolos logran conocimientos más abstractos. A medida que los niños obtienen una mayor comprensión de los usos canónicos comienzan a operar no sobre los acontecimientos concretos del uso canónico, sino sobre la posibilidad que le brinda la evocación del conocimiento del uso canónico o sobre combinaciones posibles derivadas de los usos realizados de los objetos mismos. Con los símbolos los niños pueden volver sobre sus propios conocimientos de los objetos y ampliar así los significados de éstos. Ampliación de significados y conocimientos donde, en algunos casos, el adulto le pone límites.

Una vez que los niños han adquirido los usos canónicos y simbólicos, los adultos incrementan la exigencia. Pasan a hacer notar lo permitido y no con ese objeto desde su conocimiento sobre lo conveniente al uso de ese objeto. Le enseñan cómo se espera que use ciertos objetos en una situación dada. En todo momento los adultos persiguen comunicar a los niños que hay formas canónicas y simbólicas de usar los objetos. Los llevan a hacerlo en las formas culturalmente prescritas, a que se adecuen y adapten a lo preestablecido para ese objeto, por lo que no es sorprendente que los adultos actúen como miembros exigentes de la cultura en la cual los niños deben entrar.

A los 15 meses de edad de los niños, los adultos siguen jugando un papel muy importante en la adquisición de los usos canónicos y simbólicos de los niños, a pesar de que el dato más sobresaliente es que los adultos muestran una disminución en

prácticamente todos los mediadores comunicativos de uso (demostraciones, ostensiones y gestos indiciales). Circunstancia que responde al mayor protagonismo de los niños tanto en los usos canónicos como simbólicos de los objetos. En relación con las prácticas canónicas, el adulto deja de hacer usos canónicos de aquellos objetos que ya son signos de su uso para los niños. En cambio, observamos usos canónicos que son nuevos para los niños o que tienen cierto grado de dificultad para el niño y aún no puede realizar por sí mismo. En este último caso, los usos canónicos del adulto responden más bien a la petición expresa del niño. Con referencia a las prácticas simbólicas destaca que el adulto incrementa las demostraciones distantes e inmediatas simbólicas que acompañan, complementan o retroalimentan los usos simbólicos producidos inicialmente por los niños. También sobresale que el adulto corrija al mismo tiempo que demuestra lo que se debe hacer con el objeto. En este caso el adulto recurre al símbolo para enseñar el uso convencional que se le da al objeto en circunstancias de la vida cotidiana. Hecho que pone de manifiesto que para el adulto es importante que el niño se adecue a los cánones culturales de uso de los objetos, lo que lo lleva a ser más exigente en relación con los usos simbólicos del niño. Exigencia que tiene como base el criterio de la regla del uso canónico del objeto.

Haciendo un recuento de los usos canónicos de los adultos a lo largo del estudio tenemos que presionan el dosificador del bote, abren y cierran el bote, desplazan la caja con el cordón, guardan los objetos dentro de la caja, encienden el mechero, pulsan las teclas del teléfono y usan el trapo para cubrir. Si este mismo recuento se lo aplicamos a los niños observamos que han hecho suyas la mayoría de estas reglas de usos convencionales de los objetos y ahora los usan de la misma manera que lo han venido haciendo los adultos. A los 12 meses guardan los objetos en la caja, desplazan la caja con el cordón y pulsan las teclas del teléfono. Y a los 15 meses, además de los usos anteriores, abren y cierran el bote, ponen de pie el caballo, intentan encender el mechero, y se cubren con el trapo. Estos usos y significados canónicos que les dan los niños a los objetos se apoyan en las reglas públicas que los adultos han hecho presentes y actualizado mientras se han comunicado y usado los objetos con y para sus hijos.

En cuanto a la recopilación de los usos simbólicos de los adultos a lo largo del estudio encontramos que es muy común que utilicen el objeto como soporte en sus prácticas simbólicas: simulan sacar jabón o crema del bote vacío, le atribuyen



propiedades animadas al caballo con el relincho y el galope, hacen como si se cepillaran sus dientes o cepillaran los dientes del niño con el cepillo dental, usan la cuchara para “comer” o “dar de comer”, tratan al muñeco como personaje que “habla”, se aproxima, se besa, se acaricia, se arrulla, se duerme, además usan la gorra del muñeco para ponérsela ellos mismos, al niño o al mismo muñeco y, en relación con el teléfono, “hablan” o lo colocan sobre el oído del niño para que sea él quien “hable”. En otras de sus prácticas simbólicas se da la sustitución (usan la caja como coche o como sombrero), la doble sustitución (montan al muñeco en el caballo, llevan de paseo al muñeco en la caja – carro) y símbolos más desnudos (“hablan” colocándose la mano sobre el oído, hacen movimientos de cepillarse los dientes con la mano sola).

Los primeros símbolos de los niños, en el recorrido que han trazado con respecto a los usos simbólicos de los objetos, siguen los mismos pasos que hemos marcado en las prácticas simbólicas de los adultos. A los 12 meses resalta que los símbolos de los niños tienen como *significante/representamen* su propio cuerpo (Nivel 1) o utilizan como soporte material el objeto mismo (Nivel 2). A los 15 meses, además de continuar utilizando el objeto como soporte de los usos simbólicos (Nivel 2), incorporan vocalizaciones o producciones lingüísticas al uso simbólico del objeto (Nivel 3). En los siguientes tres niveles se observa un mayor despegue de las reglas de los usos convencionales del objeto mismo, ya sea porque se aplica a un objeto distinto dándose la sustitución (Nivel 4), la doble sustitución (Nivel 5) o se expresa solamente con el gesto o la acción significativa (Nivel 6).

Si comparamos las prácticas simbólicas de los adultos que acabamos de referir con las de los niños (véase Tabla 8.22) llama la atención que (1) muchas de las producciones simbólicas de los niños se corresponden con las de los adultos. En este sentido, los adultos van por delante del niño y éste acaba apropiándose de los significados simbólicos que los otros le dan a los objetos en su medio cultural. El niño construye símbolos a partir de los encuentros que tiene con los que le rodean, su “cultura” inmediata. El alto grado de correspondencia entre los usos que realizan los adultos y los niños cuando tienen como soporte material al objeto mismo es más que llamativo. Asimismo, hay un paralelismo entre las prácticas simbólicas restantes de los adultos (sustitución, doble sustitución y gestos simbólicos) y los Niveles 4 a 6 de los niños. (2) aún cuando vemos estas grandes coincidencias, también tenemos diferencias

y una de ellas es que los adultos son más “correctos” en sus producciones simbólicas desde lo que se espera que se haga con el objeto implicado, mientras que los niños, como ya decíamos, son más osados en las sustituciones que hacen de los objetos. Sustituciones a las que les ponen límites los adultos, al mismo tiempo que los reencauzan hacia los usos simbólicos más “apropiados” de ese objeto.

Por otro lado, observamos la apropiación y el uso de los mediadores comunicativos semióticos por parte de los niños durante las secuencias canónicas y simbólicas. Las funciones que cumplen estos mediadores comunicativos de uso de los objetos son las que los adultos les han venido dando a lo largo del estudio. El dato más llamativo sobre estos mediadores son las ostensiones. Los niños presentan un mayor número de ostensiones de ofrecer. Este incremento en las ostensiones de ofrecer de los niños lo observamos, ya sea si lo comparamos con los otros tipos de mediadores comunicativos a esta misma edad, si lo comparamos con la edad inmediata anterior, o si lo comparamos con las ostensiones de ofrecer de los adultos.

En suma, hemos sido testigos de que los niños asignan diferentes significados al “mismo objeto” en edades diferentes. En ellos se ha operado un cambio radical en los conocimientos iniciales que tenían sobre los objetos. De los significados icónicos que les atribuían a los 9 meses han pasado a los significados convencionales y simbólicos que los adultos les atribuían desde el comienzo. Estos usos y conocimientos han sido contruidos por los niños pero siempre a partir de los usos y conocimientos creados por otros y transmitidos por los adultos.

En el mismo sentido nos pronunciamos sobre los mediadores comunicativos de uso de los objetos. Los niños los han adquirido gracias a que los adultos han sido los portadores mientras se comunican e interactúan conjuntamente con los objetos.



## CONCLUSIONES

La forma en la que la psicología del desarrollo ha respondido a la cuestión del origen de los símbolos en la ontogénesis, en general, y Piaget y su Escuela, en particular, ha sido escindiendo, explícita o implícitamente, cognición y comunicación. Una de las razones de esta escisión es debida a que el adulto sigue sin tener el papel activo que le corresponde y porque con frecuencia se realiza un análisis incompleto de los escenarios de acción conjunta en los que tiene lugar la construcción de los símbolos. En efecto, la mayoría de las veces, explícitamente con Piaget, o implícitamente con Tomasello y su grupo, por ejemplo, el niño es visto como un “inventor solitario de símbolos”. Símbolos cuyos significados o son privados, o no acabamos de saber cómo nacen en los contextos comunicativos. Esta situación de soledad aumenta con autores que, desde el procesamiento de la información, le atribuyen al niño la capacidad innata de mantener una relación semántica directa con la realidad y sobre esa “situación literal” vendrían a colocarse los símbolos. Lo que equivale a decir que los objetos poseen significados en sí, que estos significados están dados desde el principio y de una vez por todas. Por eso, la presencia del adulto, de la cultura, de la acción y de la comunicación, tampoco es necesaria en este último planteamiento.

Otra cuestión fundamental que, a nuestro juicio, la psicología no ha subrayado siempre con el énfasis que se merece es que los objetos poseen significados públicos y, por tanto, son contruidos en colaboración con otros. Cada persona es parte de la cultura que hereda y que luego recrea, reinventándola. El significado se hace público y compartido en virtud de nuestra participación en la cultura, como dice Bruner (1990/2002). Los objetos, como los signos, no poseen significados en sí; los significados son, en todo caso, el resultado de la interpretación, de la reconstrucción. Como afirma Peirce (CP 2.315, 4.127, 4.132), el significado es el signo con el que se interpreta el primer signo; es la traducción de un signo en otro sistema de signos.

Si Piaget (1945/2000) enfatiza el carácter motivado y privado del símbolo, y si Leslie y colaboradores (German y Leslie, 2001; Leslie, 1987, 1992, 1994; Leslie et al., 2004; Leslie y Thaiss, 1992; Scholl y Leslie, 1999, 2001), desde su planteamiento

innato y modular, los reducen a copias suspendidas privadas de los significados literales y transparentes, con Wallon y Vygotski no ocurre lo mismo. Para estos autores los símbolos tienen un origen social. Para ambos el entorno social circundante del niño es el punto de partida de su desarrollo. Por ejemplo, Wallon (1938/1991) destaca cómo el bebé con su actividad *anuncia* sus deseos y necesidades, y Vygotski (1931/1996a, 1931/1996b), a su vez, resalta cómo cualquier relación del bebé con las cosas se lleva a cabo *a través* de otra persona. Sin embargo, Wallon, al igual que Piaget, le atribuye al símbolo un carácter motivado, sólo que en Wallon (1942/1987) esa semejanza perceptiva presenta grados, desde el simulacro hasta el signo lingüístico. En Vygotski (1931/2000), en cambio, el carácter motivado del símbolo no es relevante, lo primordial es, como hemos venido indicando y tanto ha inspirado este trabajo, la utilización funcional o el gesto representativo.

Para comprender cómo se construyen los primeros significados simbólicos hemos recurrido al objeto y sus usos dentro de una perspectiva pragmática y semiótica. Postura desarrollada por Cintia Rodríguez y Christiane Moro (Moro y Rodríguez, 2005; Rodríguez y Moro 1999) en relación con el nacimiento de los usos canónicos de los objetos durante el primer año de vida: los significados de los objetos, siguiendo la posición de Vygotski (así como la semiótica pragmática de Peirce y del segundo Wittgenstein), se arraigan en sus usos. Para que el objeto se convierta en signo de su uso, a lo largo del desarrollo, se requiere la mediación del otro, para quien los objetos ya son signo de su uso. El objeto, al incluirse dentro de las redes comunicativas entre sujetos, acaba adquiriendo para el niño el significado público de la tradición que le caracteriza.

Este planteamiento pragmático y semiótico del objeto tiene sus raíces en Vygotski, en Peirce y, recientemente, en Eco. Para todos ellos no hay pensamiento ni conocimiento sin signos. Los signos, los sistemas de signos, son el instrumento mediante el cual el propio sujeto se configura como sujeto. Ahora bien, cuando Vygotski plantea la mediación semiótica como el origen del pensamiento, de hecho, se refiere más bien a una “mediación lingüística”. De ahí que Rodríguez y Moro vean la necesidad de liberar, por un lado, al signo del “molde lingüístico” en el que la teoría vygotskiana lo ha colocado y, por el otro, al objeto del formalismo que se le da en psicología en general y en los estudios de la primera infancia en particular, para

articularlo con la semiosis y la pragmática, es decir, para colocarlo en la arena comunicativa y de uso característico de la vida cotidiana. Los objetos se usan, sirven para hacer cosas en el mundo (Costall y Dreier, 2006).

Si Rodríguez y Moro analizaban la evolución de los significados atribuidos al objeto desde los más básicos, icónicos, pasando por los significados donde predominan los componentes indiciales cuando el niño “cabalga” sobre los usos del objeto que realiza el adulto, hasta alcanzar hacia el final del primer año los significados canónicos cuando por fin el objeto comienza a constituirse como signo de su uso, a utilizarlo de acuerdo con su función cultural, nosotros aprovechamos ese punto de partida para comprender cómo desde los primeros significados canónicos relativos al objeto se van configurando los significados simbólicos, lo cual implica un nuevo acercamiento al objeto, a la realidad. Si con los significados convencionales del objeto el niño se sitúa en niveles de abstracción que constituyen la base desde donde nacerán los conceptos (Rodríguez y Moro, 2008) y es, defendemos, el punto desde donde se constituyen los símbolos, con los símbolos el cambio es más radical. Los significados simbólicos implican mayor abstracción. Las reglas se hacen más “seltas”, más “flexibles”. Con los símbolos el significado del objeto cambia en función del cambio de la *aplicación de las reglas de uso* a otras situaciones, fuera de contexto, a otros objetos o *in absentia*, esto es, sin apoyarse en objeto material alguno. De modo que un solo objeto (usado como si) puede *representar* muchos objetos (usados convencionalmente) o incluso *in absentia*, sin soporte material alguno, sólo con el uso se pueden representar los objetos o los usos ausentes.

Los símbolos se basan en convenciones, hábitos o leyes decía Peirce (CP 2.297, 3.307, 6.56, 4.531). Con los primeros símbolos, los niños acceden a nuevos sistemas de significación distintos al de los usos canónicos. Les permiten comenzar a operar con realidades ausentes (o para ser más precisos, con realidades que comienzan a ausentarse) relacionadas con los significados públicos de los objetos y acceder a una manera distinta de relacionarse con los otros y consigo mismo.

El hecho de que asumamos que el objeto también puede formar parte de la comunicación, que tiene significados públicos distintos de la palabra, nos conduce, en su estudio, a considerarlos como parte importante en los intercambios comunicativos,

esto es, requiere que se aborden con una estrategia distinta, donde la unidad de análisis no es diádica sujeto – objeto, ni sujeto – sujeto, sino triádica adulto – objeto – niño.

Después de este breve y condensado preámbulo, veamos ahora qué es lo que aporta esta investigación, destacando aquello que, desde nuestro punto de vista, es más importante.

Uno de los principales resultados del presente trabajo es que se operan cambios muy importantes en los usos que los niños realizan de los objetos desde que tienen 9 meses hasta que finaliza el estudio longitudinal a los 15 meses, tanto en las producciones canónicas como simbólicas. También cambian profundamente los mediadores comunicativos empleados (siempre alrededor de los usos de los objetos) por la diada.

A los 9 meses los niños y las niñas usan los objetos de manera indiferenciada e inespecífica, no canónica. Este es el modo predominante de uso de los objetos por parte de los niños/as. Hecho que hemos explicado desde la semiótica como la atribución de significados icónicos. El fundamento del signo, la relación que une al *representamen* o signo con su objeto inmediato, es de naturaleza icónica. El niño/a comienza usando los objetos de acuerdo con lo que las características físicas del objeto le permiten: golpearlo, sacudirlo, tirarlo, chuparlo, manipularlo, etc. Son usos situados en la gama de la Primeridad, en lo que posibilita la materialidad del objeto porque lo icónico no se apoya en otras relaciones previas, o sólo en sistemas semióticos básicos de tipo rítmico-sonoro. Los niños a esta edad por sí mismos nunca usan los objetos como *deben* usarse, de acuerdo con sus funciones, sus usos convencionales, ni tampoco los utilizan de manera simbólica; usos que requieren apoyarse en esas reglas de uso canónico.

También habíamos observado que los niños a los 9 meses no son indiferentes a las acciones del adulto sobre los objetos, se adentran en otros tipos de usos más complejos como las premisas a los usos canónicos y/o simbólicos, según sea el caso. Este hecho era el resultado de *la acción del adulto sobre el objeto*, de sus intentos por introducir al niño. Para ello recurría principalmente a las demostraciones distantes e inmediatas, así como a las ostensiones de mostrar o de ofrecer. Todos estos mediadores comunicativos atraían la atención del niño y a menudo desencadenaban ciertos tipos de acciones resultado de significaciones indiciales. Con frecuencia dejaban a un lado lo que estaban haciendo (usos no canónicos de los objetos) para dirigirse hacia la acción

del adulto o al objeto usado por éste. En los índices, el vínculo que une al *representamen* con su objeto inmediato es de naturaleza indicial, más preciso y dirigido que el icónico. Es este componente de dirección, de selección del lugar, el que le da el carácter de signo indicial a las acciones del niño.

Por último, también observamos otro hecho llamativo: que a esta edad los niños sí consiguen introducirse en los usos canónicos de los objetos, gracias a una fuerte intervención del adulto porque es él quien guía directamente la mano del niño al realizar las demostraciones inmediatas canónicas para que realice usos canónicos, lo que *debe hacerse* con los objetos. Como el adulto era quien introducía al niño en este tipo de prácticas no podemos decir que para el niño el vínculo que une el *representamen* con su objeto inmediato sea de naturaleza convencional, producto de la norma o ley cultural. Los niños a los 9 meses aún no poseen este tipo de convenciones sobre los objetos, no conocen su función social, cómo usarlos. Lo que nos interesa destacar aquí es que a los 9 meses los niños consiguen introducirse en los usos canónicos (gracias a una fuerte presencia del adulto como acabamos de indicar), pero nunca ocurre con los usos simbólicos.

Las convenciones de uso no emergen directamente de los objetos, se requiere que otro las muestre, sugiera o enseñe. El adulto les da “vida” utilizando una serie de mediadores comunicativos. Los resultados de los 9 meses muestran que el adulto juega un papel muy importante en introducir al niño en los significados culturales de los objetos. Son los únicos responsables de hacer usos canónicos y simbólicos de los objetos y en todo momento intentan comunicar y enseñar al niño estas formas canónicas y simbólicas de uso. Cuando los niños usan por sí mismos los objetos de manera indiferenciada, los adultos tienden a realizar, en una alta proporción, las demostraciones distantes e inmediatas, tanto canónicas como simbólicas, y a llamar la atención de los niños con ostensiones de los mismos objetos. Frecuentemente califican de manera hiperbólica sus demostraciones de usos canónicos y simbólicos al realizarlas de manera pausada, lenta, repetitiva, segmentando su acción; las convierten en *hechos sorprendentes* al acompañarlas con expresiones emocionales de sorpresa y/o exclamaciones. Además, a las simbólicas, las acompañan con sonidos onomatopéyicos o silbidos. De modo que los adultos no se comportan del mismo modo cuando realizan usos canónicos y cuando realizan usos simbólicos, puesto que los acompañamientos con



otros sistemas de signos, cuando producen las *estelas*, no son los mismos. Con los usos simbólicos se producen “escenarios” ausentes en los canónicos.

Las demostraciones simbólicas de los adultos, los usos simbólicos que realizan, en su mayoría, tienen una estrecha relación con el uso canónico del objeto que utilizan como soporte material para realizar la práctica simbólica. La distancia entre estas demostraciones simbólicas y las reglas del uso convencional implicado es mínima. Las demostraciones simbólicas en las que se da sustitución o doble sustitución son pocas (por ejemplo, recordemos que sólo la caja es usada por el adulto como si fuera un coche en tres ocasiones). Así, cuando los niños tienen 9 meses, la mayor parte de las demostraciones distantes simbólicas de los adultos se constituyen desde un *pequeño despegue* del uso convencional en escenarios “distintos” y son pocas en las que es mayor la distancia entre la demostración simbólica y el uso convencional del objeto implicado en la práctica simbólica.

En este momento, cuando los grados de acuerdo entre el niño y el adulto acerca de cómo usar los objetos son mínimos, cuando los conocimientos sobre los usos culturales de los objetos son muy asimétricos entre ellos, nada nos hace pensar que los objetos sean signo de su uso para los niños, ni que pudieran tener ahora alguna posibilidad de proyectar cierta continuidad entre la regla del uso convencional y el uso simbólico, de utilizar la regla del uso convencional como plataforma para el desarrollo posterior de los significados simbólicos.

Lo que sí comienza a despuntar a los 9 meses es la producción de gestos convencionales: (1) *gestos indiciales*, en la modalidad de *otros*, y (2) *ostensiones de ofrecer* (no hemos hallado ningún caso de *ostensión* para *mostrar*), por lo que la producción intencional y convencional de estos mediadores comunicativos va por delante de los usos canónicos y simbólicos de los objetos empleados en el estudio. A esto habría que añadir que no se trata de cualquier tipo de gesto, sino de gestos “vestidos” por el objeto al final de la mano (ver distinción entre gestos “vestidos” *versus* gestos “desnudos” en Rodríguez, 1996). Estos primeros gestos indiciales se caracterizan porque (1) desde el punto de vista morfológico no tienen parecido con el gesto de señalar típico (oposición entre el índice y el resto de los dedos y producido en la distancia, sin tocar lo señalado, y que es el que la psicología del desarrollo temprano ha estudiado *in extenso*), sino que con la mano abierta tocan (redundancia inmediata) el

objeto indicado; lo que obviamente sí es análogo en ambas modalidades es la función. (2) se articulan siempre con vocalizaciones, lo que los redefine potenciando su carácter indicial y (3) la función que cumplen es demandar intencionalmente la atención del adulto sobre el objeto de interés, destacándolo y particularizándolo del conjunto de objetos presentes. Estos primeros gestos indiciales, acompañados de componentes ostensivos, donde objeto y signo están unidos, se hallan todavía a cierta distancia de los gestos de señalar (“pointing” clásico de la literatura al que acabamos de aludir).

En relación con las *ostensiones de ofrecer*, destaca cómo a partir de la intención del adulto se origina el ofrecer. Gracias a que el adulto enmarca y le da el soporte necesario es que surge (le pide el objeto y extiende su mano vacía hacia la niña), poniendo así de manifiesto cómo el papel del adulto es decisivo también en la gestación de los mediadores comunicativos en general, y de manera específica, en las ostensiones de ofrecer. Estos mediadores comunicativos son previamente producidos por otros, desde mucho antes de que los niños sean capaces de agarrar los objetos por su cuenta. Los niños comienzan a producirlos a los 9 meses para comunicarse con el adulto. Yendo en primer lugar las ostensiones para ofrecer el objeto. No hemos hallado ostensiones que sólo muestran el objeto a los 9 meses.

Como era de esperar, a los 12 meses se producen cambios llamativos en relación con lo que ocurre a los 9 meses. A los 12 meses se vislumbran tendencias que se acentúan a los 15, momento en que aparecen otras. A los 12 meses, los niños y las niñas no sólo comienzan a utilizar algunos objetos de manera canónica y simbólica, sino que comienzan a tomar la iniciativa de estos usos. Comienzan a usar los objetos por su función, de acuerdo con sus usos cotidianos y públicos (usos convencionales), y a usarlos para representar lo ausente (usos simbólicos). Los usos indiferenciados e indefinidos de los objetos ceden el paso a usos que se ajustan más a las convenciones sociales y de uso del objeto. Hecho que se explica porque el objeto comienza a ser signo de su uso para el niño, donde el *representamen* o signo y el objeto inmediato empiezan a estar unidos por una relación basada en la norma o ley, y porque esta norma o convención se constituye en el punto de partida de los usos simbólicos. La mayoría de los primeros símbolos que realizan los niños se agrupan básicamente en los niveles 1 (estos símbolos tienen una relación muy directa con el uso del propio cuerpo, como significativo, para representar lo simbolizado), 2 (cuando la regla del uso convencional

se abstrae y se aplica al mismo objeto evocando su uso canónico aunque “fuera de contexto”) y algunos en el 6 (aunque en el nivel 6 están los símbolos *in absentia*, sin soporte material de ningún objeto, estos primeros símbolos de los niños se relacionan con gestos comunicativos prelingüísticos básicos –que les sirven de encuadre– como son el ofrecer y el pedir. En el primer caso la niña “ofrece” *in absentia*, mientras que en segundo el “contoneo”, como símbolo, representa lo pedido. Por tanto, las raíces de estos símbolos siguen siendo las convenciones de los gestos). Este despegue o distancia de las reglas de los usos canónicos y de las convenciones sociales respecto al contexto trae consigo un mayor grado de abstracción y de generalización o expansión de la regla, manteniendo así la continuidad al mismo tiempo que transforma el significado del objeto, de la realidad.

Otro hecho llamativo es que los niños les siguen dando usos al objeto que se ajustan a los antiguos significados, cuyo vínculo entre *representamen* y objeto inmediato es de naturaleza icónica o indicial. Pasan con mucha facilidad y rapidez de un uso a otro, incluso en la misma secuencia. Podemos explicar este hecho teniendo en cuenta que todavía los objetos no parecen tener significados solidamente establecidos, que los significados canónicos y simbólicos aún no están cristalizados. Los niños no abandonan de golpe los significados previos ni se introducen de golpe a los nuevos significados, a todas las reglas de uso canónico y simbólico de todos los objetos.

Como desde el punto de vista de la función, del uso, los objetos no son transparentes sino opacos, veamos cómo se articulan los usos que los niños realizan de los objetos con los mediadores comunicativos con los que el adulto los actualiza y los hace presentes. El adulto continúa en su papel de guía a los 12 meses y un primer dato llamativo es que los adultos no se comunican con los niños y las niñas como lo hacían a los 9 meses. Los adultos tienden a realizar en una proporción menor demostraciones distantes, es decir, tienden menos a mostrarse como modelo de los usos canónicos y simbólicos. Los adultos también tienden a realizar en menor proporción las demostraciones inmediatas canónicas, pero no las simbólicas. Los adultos introducen más al niño directamente en la práctica simbólica a los 12 meses, dato que subraya la importancia de las acciones conjuntas del adulto y del niño en el proceso de construcción de los primeros símbolos. Además, continúan calificando sus prácticas canónicas y simbólicas. A las primeras con exclamaciones y, cuando se trata de un uso

canónico realizado por primera vez lo presentan lentamente, y a las segundas con signos onomatopéyicos. El cambio llamativo en las prácticas simbólicas, en relación con los 9 meses, consiste en que ahora *acompañan* ciertos usos simbólicos del niño con gestos simbólicos similares pero exagerados –se producen *estelas* intersujeto–, e *imitan* las acciones simbólicas de los niños, ya sea para enfatizar, retroalimentar o prolongar la acción simbólica del niño.

Otra novedad con las demostraciones canónicas y simbólicas consiste en la introducción de los niños en estos tipos de prácticas; ellos mismos realizan usos canónicos y simbólicos. Con las ostensiones ocurre algo similar. Aunque los adultos siguen usándolas para llamar la atención de los niños sobre el objeto, de nuevo el cambio llamativo se produce en la articulación del objeto con el uso convencional y/o simbólico, completamente ausentes a los 9 meses. Asimismo, a los 12 meses el gesto de señalar del adulto conduce al niño, en ciertos casos, a los usos simbólicos del objeto.

Como ocurría a los 9 meses, los adultos siguen utilizando el objeto material como soporte en la mayoría de sus prácticas simbólicas, las que tienen como apoyo las mismas reglas sociales del uso canónico del objeto. Asimismo, siguen siendo pocas las demostraciones simbólicas en las que se presenta sustitución de un objeto por otro (la caja es usada como coche en cuatro ocasiones y en dos más como sombrero) o doble sustitución (dos ocasiones). Pero el hecho llamativo a los 12 meses es que los adultos realizan símbolos sin el soporte material del objeto, *in absentia*.

Mirando de cerca los usos nuevos (canónicos y simbólicos) de los niños y las reglas a las que responden constatamos que se parecen a las de los adultos (lo cual no significa que los niños “copien” las producciones de los adultos). La asimetría tan marcada a los 9 meses entre el niño y el adulto se va diluyendo. Las prácticas canónicas que realizan los niños a los 12 meses son similares a las que han estado produciendo los adultos desde los 9 meses. Algo similar ocurre con las prácticas simbólicas; resalta que los niños realizan con más frecuencia aquéllas en las que hay una relación muy estrecha con las reglas del uso convencional del objeto (nivel 2 simbólico) y que son similares a las que han presentado los adultos a los 9 y 12 meses, lo que indica la importancia del acuerdo, la convención, en torno a las reglas de uso del objeto material. En suma, el significado que le da el niño al objeto evoluciona en función del cambio del uso, de

acuerdo con las reglas establecidas en su medio sociocultural. Estos nuevos tipos de uso modifican las relaciones entre objeto –signo – interpretante, y por lo tanto, el proceso mismo de semiosis.

A los 12 meses los acuerdos siguen creciendo en torno a los mediadores comunicativos. Los gestos indiciales en la modalidad de *otros* y las ostensiones de ofrecer que hicieron su aparición a los 9 meses, se incrementan a los 12. Además, ahora los niños recurren a las ostensiones de *mostrar*, así como a gestos de *señalar* para comunicarse con el adulto sobre los objetos. Un hecho llamativo de los gestos indiciales en la modalidad de *otros* es que aparecen primero, desde los 9 meses, y se presentan con mayor frecuencia (a los 12 meses) que los gestos de señalar. Las funciones de las ostensiones de mostrar básicamente son *declarativas*, mientras que las ostensiones de *ofrecer* cumplen diversas funciones. En algunas ocasiones es simplemente dar el objeto, en otras es dar en respuesta a la petición explícita del adulto, en otras más es regresar el objeto al adulto sin que éste se lo haya pedido (es el niño quien toma la iniciativa), además de que también hay otras que cumplen funciones declarativas e imperativas. Por último, las funciones de los gestos indiciales (de señalar y en la modalidad de *otros*) llegan a ser declarativas, imperativas e informativas. Este aumento en los mediadores comunicativos de uso de los objetos en los niños a los 12 meses, en su estrecha articulación con los usos de los objetos, indica que hay mayor convergencia en el significado atribuido a estos mediadores semióticos entre el niño y el adulto, así como en el uso del objeto a esta edad. Estos nuevos significados se convierten, a su vez, en nuevos medios con los cuales pueden regular las relaciones entre sí (adulto – niño) mientras interactúan conjuntamente en torno al objeto.

A los 15 meses se acentúan las tendencias de los 12. En este momento se dedica más tiempo a usar los objetos de manera canónica y simbólica. Los niños y las niñas los usan mucho más de estas maneras, además de que realizan prácticas canónicas y simbólicas con un mayor número de objetos. También la iniciativa de iniciar este tipo de prácticas con los objetos es mayor. A los 15 meses la presencia misma del objeto cumple un papel clave para que los niños los usen de manera canónica y simbólica. Esto significa que la asignación de significados culturales a los objetos es más sólida en los niños. Con los usos canónicos, los objetos son signo de su uso, lo que quiere decir que para los niños/as el *representamen* mantiene con su objeto inmediato una relación

basada en la convención, en la ley. Y con los usos simbólicos, esta regla o ley posibilita que los niños no sólo operen sobre los acontecimientos concretos relativos al uso canónico, sino también sobre las posibilidades que abre la evocación de usos convencionales ausentes aplicando estos cánones de uso, ya sea al mismo objeto en contextos distintos, a otros objetos o *in absentia*, sin apoyarse en objeto alguno. A los 15 meses los usos simbólicos de los niños son más diversos y algunos de ellos implican mayor grado de despegue de las reglas del uso canónico del propio objeto, alcanzando niveles más altos que a los 12 meses. Los usos simbólicos que realizan los niños a esta edad se ubican prácticamente en todos los niveles, excepto el nivel 1 (cuando el significante era el propio cuerpo). Esto es, en el nivel 2 los niños realizan usos simbólicos que evocan el uso convencional del mismo objeto que usan como soporte material; en el 3 incorporan vocalizaciones o producciones lingüísticas a usos simbólicos característicos del nivel 2; en el nivel 4 aplican la regla del uso convencional de un objeto a otro, aunque es preciso mencionar que hay grados dentro de las sustituciones; en el nivel 5 realizan una doble sustitución y, por último, en el 6 aplican la regla del uso canónico del objeto (o del gesto) sin soporte material alguno. Estos distintos niveles (y subniveles en el interior de algunos de ellos) subrayan que los primeros símbolos tienen un vínculo más cercano con el objeto mismo, y que conforme se incrementa el nivel, la distancia entre el símbolo y el objeto es mayor hasta llegar a prescindir completamente de él. Aparece claramente cómo los significados se hacen más versátiles, se multiplican, y que no es preciso que lo significado esté presente. En esta entrada gradual en los significados simbólicos, los objetos materiales y sus usos canónicos desempeñan un papel muy importante: son un trasfondo que sirve para que los usos simbólicos se articulen, interpreten y comprendan. En suma, las prácticas canónicas y simbólicas de los niños se explican como consecuencia de la aplicación de reglas mucho más parecidas a las de los adultos. Además, en los primeros símbolos lo definitorio es la relación entre las reglas de uso: uno simbólico y otro convencional del que el símbolo extrae las reglas.

Ahora que los niños y las niñas usan predominantemente los objetos de manera canónica y simbólica, el común denominador en los mediadores semióticos del adulto es su tendencia a disminuir. El porcentaje de las demostraciones, las ostensiones y los gestos indiciales del adulto es menor que a los 12 meses (la única excepción son los gestos de señalar durante las secuencias canónicas porque es hasta esta edad que los

realizan). Los adultos dejan de hacer demostraciones de prácticas canónicas con aquellos objetos que para los niños ya son signos de su uso, pero siguen realizando usos canónicos que son nuevos para el niño (encender el mechero) y/o que tienen cierto grado de dificultad y el niño/a aún no puede realizarlo por sí mismo/a (abrir y cerrar el bote). En estos casos, el niño suele pedir ayuda al adulto, por lo que estos usos canónicos del adulto responden más a la petición explícita del niño y no a que ellos estén inicialmente interesados en mostrarse como modelos de tales usos, como ocurría a los 9 meses. En relación con las demostraciones simbólicas, es muy llamativo que los adultos realicen frecuentemente estas prácticas para acompañar, complementar y/o retroalimentar los usos simbólicos de los niños. Y lo que es más interesante aún es que algunas de ellas cumplen un papel didáctico (o predidáctico) puesto que las realizan para *enseñar el uso convencional del objeto*, en presencia del propio objeto o con el objeto al cual se refiere el símbolo. El adulto con estas prácticas simbólicas *corrige* el uso simbólico que el niño le da al objeto al mismo tiempo que demuestra lo que se debe hacer con ese objeto en circunstancias de la vida diaria. Lo anterior suele ocurrir cuando el niño realiza una sustitución del objeto que se aleja demasiado, desde el punto de vista del adulto, de las reglas de su uso canónico. En estas y en otras sustituciones que se alejan aún más de las reglas o cánones del uso canónico del objeto, el adulto, literalmente, le pone límites a los símbolos, a los significados de estratos de sentido segundo (o cuarto) del niño y trata de redirigirlo hacia usos “más adecuados”, más próximos, a las reglas culturales de uso del objeto. Por último, a los 15 meses es más común y consistente que los niños se apoyen en los distintos mediadores semióticos para adentrarse en los usos canónicos y/o simbólicos.

En relación con la apropiación y uso de los mediadores comunicativos por los niños, habíamos observado que las ostensiones de ofrecer siguen aumentando. A los 15 meses es mayor su proporción que a los 12. En cambio, las ostensiones de mostrar no muestran cambios importantes (una mínima disminución en su proporción) en relación con los 12 meses. Tampoco estas ostensiones de mostrar cambian sus funciones, siguen siendo declarativas. Mientras que las ostensiones de ofrecer, a diferencia de las de mostrar, continúan cumpliendo distintas funciones. Los niños/as ofrecen en respuesta a la petición del adulto, ofrecen también por el simple hecho de dar en lo que podría ser una función fática, de mantenimiento del contacto a través del objeto ofrecido, y otras veces ofrecen con una función imperativa para que el adulto realice el uso que ellos no

pueden o no quieren realizar. Los ofrecimientos de los niños despiertan intenciones en los adultos. De hecho, es muy llamativo que con frecuencia los adultos realizan usos canónicos o simbólicos una vez que cogen el objeto ofrecido por el niño/a o mientras lo ofrece.

En cuanto a los gestos indiciales de los niños/as destaca que la proporción de los gestos indiciales en la modalidad de *otros* es aún mayor a los 15 meses en las secuencias simbólicas, pero dejan de presentarse en las canónicas. En cambio, los gestos de señalar aparecen por vez primera en las secuencias canónicas, sin que se observen cambios en los gestos de señalar en las simbólicas. Los gestos indiciales (gestos de señalar y en la modalidad de *otros*) siguen cumpliendo funciones declarativas, imperativas e informativas. Cuando el gesto indicial tiene una función imperativa es seguido por usos que despliega el adulto en respuesta a la petición del niño. La articulación entre usos y mediadores (del niño/a o del adulto) es más que sorprendente a los 15 meses. La bidireccionalidad es más la regla que la excepción. Si antes mencionamos que los distintos mediadores comunicativos de los adultos adentraban a los niños/as en los usos canónicos y simbólicos de los objetos. Lo contrario también es verdad: los mediadores comunicativos de los niños llevan a los adultos a que realicen usos canónicos o simbólicos de los objetos.

Por último, de manera muy puntual también habíamos presenciado en algunas observaciones, a pesar de no haber sido objeto de análisis propiamente dicho en este estudio, que los niños realizan ciertos mediadores semióticos, que en lugar de tener función comunicativa con el adulto, se los dirigen a sí mismos con una función reflexiva (ver discusión en Rodríguez, 2009 y Rodríguez y Palacios, 2007). Por ejemplo, producen *ostensiones privadas* antes o después de hacer sustitución del cepillo de dientes en algunas secuencias ilustrativas de estos usos simbólicos, *ostensiones privadas* al tratar de encontrar la solución de cómo poner el caballo de pie y *gestos de señalar privados* enseguida del gesto de señalar del adulto. La importancia y relevancia de este tema requiere de un análisis que rebasa los alcances del presente estudio. Se requiere de más investigaciones que tengan como objetivo analizar a fondo cómo los niños llegan a constituir y usar estos mediadores semióticos como instrumentos para regular su propio pensamiento y comportamiento después de ver cómo los instrumentos semióticos



comunicativos desempeñan un papel crucial en la construcción de los usos culturales de los objetos.

El lenguaje, como mediador semiótico muy presente en el adulto desde los 9 meses hasta los 15, aparece con cierta frecuencia en los niños hasta los 15 meses. Lo primero que queremos destacar es que estas primeras producciones lingüísticas de los niños y las niñas *acompañan* al uso canónico o al uso simbólico del objeto. Estos usos de los objetos van por delante del lenguaje y no al revés. Los niños/as producen vocalizaciones y/o verbalizaciones cuando se colocan el teléfono móvil sobre su oído o cerca de él. Lo mismo ocurre cuando depositan algún objeto dentro de la caja y cuando realizan el uso canónico del trapo o evocan este uso canónico del trapo simbólicamente. También hay que destacar que las producciones lingüísticas que acompañan al uso canónico de la caja tienen una función indicial, lo mismo que las palabras deícticas que producen, tales como “ete” (este), “eto” (esto) que acompañan sus gestos indiciales en la modalidad de *otros* y/o a sus ostensiones de ofrecer. Otra característica de las primeras producciones lingüísticas es que aparecen para retroalimentarse a sí mismo el haber usado al objeto *como se debe*. En este tema del lenguaje también se requeriría de mucha más investigación para explorar, por un lado, la importancia y el papel que juega el lenguaje del adulto antes, durante y después de que los niños construyan sus significados canónicos y simbólicos y, por otro lado, cómo se articulan los significados canónicos y simbólicos de los objetos con la adquisición del lenguaje.

Para concluir, diremos, junto con Eco (2002), que lo que fascina en los símbolos es precisamente la ausencia. En ello radica su poder. Gracias a ello, los símbolos son tan poderosos en la ontogénesis como instrumentos de comunicación y pensamiento. Permiten emanciparse del presente y traer lo ausente. Y esto comienza a suceder, en contra de la idea tan generalizada, cuando los niños cumplen su primer año de vida.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adamson, L., Bareman, R. y Deckner, D. (2005). Infusing symbols into joint engagement: Developmental themes and variations. En L. Namy (Ed.), *Symbol use and symbolic representation* (pp. 171-195). Mahwah-London: LEA.
- Astington, J. W., Harris, P. L. y Olson, D. R. (Eds.). (1988). *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Aureli, T., Perucchini, P. y Genco, M. (2009). Children's understanding of communicative intentions in the middle of the second year of life. *Cognitive Development*, 24 (1), 1-12.
- Baillargeon, R., Spelke, E. y Wasserman, S. (1985). Object permanence in five-month-old infants. *Cognition*, 20(3), 191-208.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a "theory of mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Bates, E., Camaioni, L. y Volterra, V. (1975). The acquisition of performatives prior to speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 21, 205-224.
- Behne, T., Carpenter, M., Gräfenhain, M., Liebal, K., Liszkowski, U., et al (2008). Cultural learning and cultural creation. En U. Müller, J. I. M. Carpendale, N. Budwig y B. Sokol (Eds.), *Social life and social knowledge. Toward a process account of development* (pp. 65-101). New York: LEA.
- Belsky, J. y Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental Psychology*, 17(5), 630-639.
- Bellagamba, F. y Tomasello, M. (1999). Re-enacting intended acts: comparing 12- and 18-month-olds. *Infant Behavior and Development*, 22(2), 277-282.
- Bigham, S. y Bouchier-Sutton, A. (2007). The decontextualization of form and function in the development of pretence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 335-351.
- Bonnet, C. (1980). *L'enfant et le symbolique*. Paris: J. Vrin.
- Bonnet, C. (1983). The appearance of symbolism in child development: A study of symbolic behavior and practices among children under the age of two. *Communication and Cognition*, 16(4), 325-355.
- Bronckart, J-P. (1997). Semiotic interaction and cognitive construction. *Archives de Psychologie*, 65, 95-106.

- Bruner, J. (1990). *El habla del niño* (R. Premat, Traductora). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1983)
- Bruner, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia* (B. López, Traductora). Barcelona: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1986)
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva* (J. C. Gómez Crespo y J. Linaza, Traductores). Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1990)
- Bruner, J. (2008). Culture and mind: Their fruitful incommensurability. *Ethos*, 36(1), 29-45.
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica. Su estrategia y su filosofía* (M. Sacristán, Traductor). México: Siglo Veintiuno Editores (Trabajo original publicado en 1967)
- Butterworth, G. (2003). Pointing is the royal road to language for babies. En S. Kita (Ed.), *Pointing. Where language, culture, and cognition meet* (pp. 9-33). Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Camaioni, L., Perucchini, P., Bellagamba, F. y Colonnese, C. (2004). The role of declarative pointing in developing a theory of mind. *Infancy*, 5, 291-308.
- Carpenter, M., Call, J. y Tomasello, M. (2005). Twelve- and 18-month-olds copy actions in terms of goals. *Developmental Science*, 8(1), F13-F20.
- Cassirer, E. (1977). *Antropología filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura* (E. Ímaz, Traductor). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1944)
- Castañares, W. (1985). *El signo. Problemas semióticos y filosóficos*. Tesis Doctoral inédita, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Castañares, W. (1994). *De la interpretación a la lectura*. Madrid: Parteluz.
- Castañares, W. (2002). Signo y representación en las teorías semióticas. *Estudios de Psicología*, 23(3), 339-357.
- Chateau, J. (1976). *Las fuentes de lo imaginario* (A. Medina, Traductor). Madrid: Fondo de Cultura Económica España. (Trabajo original publicado en 1972)
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar. (Trabajo original publicado en 1965)
- Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral. (Trabajo original publicado en 1968)

- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht: Foris.
- Costall, A. y Dreier, O. (2006). Doing things with things. The design and use of everyday objects. Hampshire: Ashgate.
- DeLoache, J. S. (1995). Early symbol understanding and use. En D. Medin (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 65-114). Academic Press, Vol. 33
- DeLoache, J. S. (2000). Dual representation and young children's use of scale models. *Child Development*, 71(2), 329-338.
- Del Olmo, B. M. J. (2007). *La música como herramienta terapéutica en el desarrollo temprano en niños de riesgo hospitalizados*. Trabajo del DEA inédito, Facultad de Psicología, UAM, España.
- Desrochers, S., Morissette, P. y Ricard, M. (1995). Two perspectives on pointing in infancy. En C. Moore y P. J. Dunham (Eds.), *Joint attention. Its origins and role in development* (pp. 85-101). Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Eco, U. (1972). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica* (F. Serra Cantarell, Traductor). Barcelona: Lumen. (Trabajo original publicado en 1968)
- Eco, U. (1977). *Tratado de semiótica general* (C. Manzano, Traductor). Barcelona: Lumen. (Trabajo original publicado en 1976).
- Eco, U. (1980). *Signo* (F. Serra Cantarell, Traductor). Barcelona: Labor. (Trabajo original publicado en 1973)
- Eco, U. (2000). *Semiótica y filosofía del lenguaje* (R. P., Traductor). Barcelona: Lumen. (Trabajo original publicado en 1984)
- Eco, U. (2002). *Sobre literatura*. Barcelona: RqueR
- El'konin, D. B. (1966). Symbolics and its functions in the play of children. *Soviet Education*, 8(3), 35-41.
- Español, S. (2004). *Cómo hacer cosas sin palabras*. Madrid: A. Machado.
- Fein, G. G. (1975). A transformational analysis of pretending. *Developmental Psychology*, 11(3), 291-296.
- Fein, G. G. (1981). Pretend play in childhood: an integrative review. *Child Development*, 52, 1095-1118.

- Fenson, L. y Ramsay, D. S. (1981). Effects of modeling actions sequences on the play of twelve-, fifteen-, and nineteen-months-old children. *Child Development*, 52, 1028-1036.
- Fiese, B. H. (1990). Playful relationships: a contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61, 1648-1656.
- Fodor, J. A. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1983)
- German, T. P. y Leslie, A. M. (2001). Children's inferences from "knowing" to "pretending" and "believing". *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 59-83.
- Gibson, J. J. (1979). *An ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Goldin-Meadow, S. (2005). Symbolic communication without a language model: The starting point for language-learning. En L. Namy (Ed.), *Symbol use and symbolic representation* (pp. 171-195). Mahwah-London: LEA.
- Harris, P. L. y Kavanaugh, R. D. (1993). Young children's understanding of pretense. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(1, serial No. 231).
- Hill, P. M. y McCune-Nicolich, L. (1981). Pretend play and patterns of cognition in Down's Syndrome children. *Child Development*, 52, 611-617.
- Inhelder, B., Lezine, L., Sinclair, H. y Stambak, M. (1972). Les débuts de la fonction symbolique. *Archives de Psychologie*, 41, 187-243.
- Jackowitz, E. R. y Watson, M. W. (1980). Development of object transformations in early pretend play. *Developmental Psychology*, 16(6), 543-549.
- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé* (D. Rosenbaum, Traductor). Barcelona: Paidós. (Trabajo original publicado en 1982)
- León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind". *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- Leslie, A. M. (1992). Pretense, autism, and the theory-of-mind module. *Current Directions in Psychological Science*, 1(1), 18-21.
- Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: Issues in the Theory of ToMM. *Cognition*, 50, 211-238.

- Leslie, A. M., Friedman, O. y German, T. P. (2004). Core mechanisms in “theory of mind”. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(12), 528-533.
- Leslie, A. M., German, T. P. y Polizzi, P. (2005). Belief-desire reasoning as a process of selection. *Cognitive Psychology*, 50, 45-85.
- Leslie, A. M. y Thaiss, L. (1992). Domain specificity in conceptual development: Neuropsychological evidence from autism. *Cognition*, 43, 225-251.
- Lézine, I., Sinclair, H., Stambak, M., Inhelder, B., Dubon, D. C., Josse, D. y Léonard, M. (1985). Los bebés y lo simbólico. En H. Sinclair, M. Stambak, I. Lézine, S. Rayna y M. Verba (Eds.), *Los bebés y las cosas. La creatividad del desarrollo cognoscitivo* (pp. 125-183) (J. A. Gioia, Traductor). Buenos Aires: Gedisa. (Trabajo original publicado en 1982)
- Lillard, A. (2007). Guided participation: How mothers structure and children understand pretend play. En A. Göncü y S. Gaskins (Eds.), *Play and development. Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (pp. 131-153). New York: LEA.
- Liszkowski, U., Carpenter, M. y Tomasello, M. (2007). Pointing out new news, old news, and absent referents at 12 months of age. *Developmental Science*, 10(2), F1-F7.
- Liszkowski, U., Carpenter, M., Striano, T. y Tomasello, M. (2006). Twelve- and 18-month-olds point to provide information for others. *Journal of Cognition and Development*, 7, 173-187.
- Luna, V. E. (2002). *El papel de los signos en la construcción del uso convencional de los objetos en la primera infancia*. Trabajo del DEA inédito, Facultad de Psicología. UAM. España.
- Marafioti, R. (2004). *Charles S. Peirce: El éxtasis de los signos*. Buenos Aires: Biblos.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, 31(2), 198-206.
- Moll, H. y Tomasello, M. (2004). 12- and 18-months-old infants follow gaze to spaces behind barriers. *Developmental Science*, 7(1), F1-F9.
- Montero, I. (2006). Researching on private speech and related issues. Some methodological reflections. En I. Montero (Ed.), *Current Research Trends in Private Speech. Proceedings of the First International Symposium on Self-Regulatory Functions of Language*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.

- Moore, C. (1996). Theories of mind on infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 14, 19-40.
- Moro, C. y Rodríguez, C. (1989). L'interaction triadique bébé-objet-adulte. *Enfance*, 1-2, 75-82.
- Moro, C. y Rodríguez, C. (2000). La création des représentations chez l'enfant au travers des processus de sémiosis. *Enfance*, 3, 287-294.
- Moro, C. y Rodríguez, C. (1991). ¿Por qué le niño tiende el objeto hacia el adulto? La construcción social de la significación de los objetos. *Infancia y Aprendizaje*, 53, 99-118.
- Moro, C. y Rodríguez, C. (2005). *L'objet et la construction de son usage chez le bébé. Une approche sémiotique du développement préverbal*. Bern-New York: Peter Lang.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicolich, L. M. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merril-Palmer Quarterly*, 23, 89-99.
- Palacios, P. (2004). *Primeros usos simbólicos de los objetos en los niños*. Trabajo del DEA inédito, Facultad de Psicología, UAM, España.
- Palacios, P. y Rodríguez, C. (2006). Los símbolos en los contextos de interacción triádica. En P. Palacios (Ed.), *Memoria. Primer Congreso Internacional de Psicología del Desarrollo. Primer Encuentro de Egresados* (pp. 1-9). Aguascalientes: UAA.
- Palacios, P. y Rodríguez, C. (2008, junio). First symbolic uses of objects by children in triadic situations. En C. Rodríguez y E. Martí (Organizadores), *Semiotic systems, communication and development*. Simposio efectuado en The 38<sup>th</sup> Annual Meeting of The Jean Piaget Society, Québec City, Canada
- Pardos, A. (2004). *Usos de los objetos en niños del espectro autista*. Trabajo del DEA inédito, Facultad de Psicología, UAM, España.
- Peirce, Ch. S. (1958). Charles Sanders Peirce: Selected Writings. En A. Sercovich (Ed.), *Obra lógico-semiótica* (R. Alcalde y M. Prelooker, Traductores). Madrid: Taurus
- Peirce, Ch. S. (1965). Collected Papers of Charles Sanders Peirce. En A. Sercovich (Ed.), *Obra lógico-semiótica* (R. Alcalde y M. Prelooker, Traductores). Madrid: Taurus

- Peirce, Ch. S. (1977). Semiotic and significs: The correspondance between Charles S. Peirce and Victoria Lady Welby. En A. Sercovich (Ed.), *Obra lógico-semiótica* (R. Alcalde y M. Prelooker, Traductores). Madrid: Taurus.
- Peirce, Ch. S. (1987). *Obra lógico-semiótica* (R. Alcalde y M. Prelooker, Traductores). Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1958, 1965 y 1977)
- Peirce, Ch. S. (1988). *El hombre, un signo. El pragmatismo de Peirce* (J. Vericat, Traductor). Barcelona: Crítica. (Trabajo original publicado en 1965)
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (P. Bordonaba, Traductor). Barcelona: Crítica. (Trabajo original publicado en 1936)
- Piaget, J. (2000). *La formación del símbolo en el niño. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación* (J. Gutiérrez, Traductor). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1945)
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.
- Pylyshyn, Z. W. (1978). When is attribution of beliefs justified? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1, 592-593.
- Rakoczy, A. Tomasello, M. y Striano, T. (2004). Young children know that trying is not to pretending: A test of the “behaving-as-if” construal of children’s early concept of pretense. *Developmental Psychology*, 40(3), 388-399.
- Rakoczy, H., Tomasello, M. y Striano, T. (2005a). On tools and toys: how children learn to act on and pretend with “virgin objects”. *Developmental Science*, 8(1), 57-73.
- Rakoczy, H., Tomasello, M. y Striano, T. (2005b). How children turn objects into symbols: A cultural learning account. En L. Namy (Ed.), *Symbol use and symbolic representation* (pp. 69-97). Mahwah-London: LEA.
- Riba, C. (1990). *La comunicación animal. Un enfoque zoosemiótico*. Barcelona: Anthropos.
- Rivière, A. (1984). Acción e interacción en el origen del símbolo. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Comp.), *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño* (pp. 145-174). Madrid: Alianza.
- Rivière, A. (1985). *La psicología de Vigotski*. Madrid: Visor.
- Rivière, A. (1990). Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva* (pp. 113-130). Madrid: Alianza.



- Rivière, A. y Español, S. (2003). La suspensión como mecanismo de creación semiótica. *Estudios de Psicología*, 24(3), 261-275.
- Rodríguez, C. (1996). *Usos de los objetos y mediación semiótica. Perspectiva semiótica y pragmática del desarrollo*. Tesis Doctoral inédita, Facultad de Psicología, UAM, España.
- Rodríguez, C. (2006). *Del ritmo al símbolo. Los signos en el nacimiento de la inteligencia*. Barcelona: Horsori.
- Rodríguez, C. (2007a). El ojo de Dios no mira signos. Desarrollo temprano y semiótica. *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 343-374.
- Rodríguez, C. (2007b). Object use, communication and signs. The triadic basis of early cognitive development. En J. Valsiner y A. Rosa (Eds.), *The Cambridge Handbook of Socio-Cultural Psychology* (pp. 257-276). New York: Cambridge University Press.
- Rodríguez, C. (2009). The “circumstances” of gestures: proto-interrogative and private gestures. *New ideas in Psychology*, 27(2), 288-303.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (1999). *El mágico número tres. Cuando los niños aún no hablan*. Barcelona: Paidós.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (2002). Objeto, comunicación y símbolo. Una mirada a los primeros usos simbólicos de los objetos. *Estudios de Psicología*, 23(3), 323-338.
- Rodríguez, C. y Moro, C. (2008). Coming to agreement: Object use by infants and adults. En J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha y E. Itkonen. (Eds.), *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 89-114). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Rodríguez, C. y Palacios, P. (2007). Do private gestures have a self-regulatory function? A case study. *Infant Behavior & Development*, 30, 180-194.
- Rodríguez, C. y Palacios, P. (en prensa). Les gestes privé ont une fonction d'autorégulation avant l'apparition du langage. En A. Weil-Barais (Dir.), *Actes du Colloque Noter pour penser*. Angers: Université d'Angers.
- Rodríguez, C. Basilio, M. y Palacios, P. (en prep.). Las interacciones triádicas y el origen social de los gestos privados.
- Rodríguez, C., Palacios, P. y Vázquez, J. (2005, septiembre). First symbols in a Down's Síndrome girl. En C. Rodríguez y C. Guarnieri (Organizadores), *Uses of objects and semiotic mediation in impaired children*. Simposio efectuado en el First ISCAR Congress, Sevilla, España.

- Sarriá, E. y Gómez, J. C. (2007). Introducción. Teoría de la mente, desarrollo y autismo: recordando a Ángel Rivière. *Infancia y Aprendizaje*, 30(3), 277-288.
- Saussure, F. De (2001). *Curso de lingüística general* (A. Alonso, Traductor). Buenos Aires: Losada. (Trabajo original publicado en 1916)
- Schneuwly, B. (2008). *Vygotski, l'école et l'écriture*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 119. Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des sciences de l'éducation.
- Scholl, B. J. y Leslie, A. M. (1999). Modularity, development and "theory of mind". *Mind and Language*, 14(1), 131-153.
- Scholl, B. J. y Leslie, A. M. (2001). Minds, modules, and meta-analysis. *Child Development*, 72(3), 696-701.
- Sinha, C. y Rodríguez, C. (2008). Language and the signifying object: from convention to imagination. En J. Zlatev, T. Racine, C. Sinha y E. Itkonen. (Eds.), *The shared mind: Perspectives on intersubjectivity* (pp. 357-378). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58, 367-375.
- Smith, P. K. (2007). Evolutionary foundations and functions of play: An overview. En A. Göncü y S. Gaskins (Eds.), *Play and development. Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (pp. 21-49). New York: LEA.
- Spelke, E. (1998). Nativism, empiricism, and the origins of knowledge. *Infant Behavior and Development*, 21(2), 181-200.
- Spelke, E. Breinlinger, K., Macomber, J. y Jacobson, K. (1992). Origins of knowledge. *Psychological Review*, 99(4), 605-632.
- Striano, T., Rochat, P. y Legerstee, M. (2003). The role of modeling and request type on symbolic comprehension of objects and gestures in young children. *Journal Child Language*, 30, 27-45.
- Striano, T., Tomasello, M. y Rochat, P. (2001). Social and object support for early symbolic play. *Developmental Science*, 4(4), 442-455.
- Tamis-LeMonda, C. S. y Bornstein, M. H. (1991). Individual variation, correspondence, stability, and change in mother and toddler play. *Infant Behavior and Development*, 14, 143-162.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge: Harvard University Press.

- Tomasello, M. (2000). Culture and cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (2), 37-40.
- Tomasello, M. (2004). Learning through others. *Daedalus Winter*, 133(1), 51-58.
- Tomasello, M. y Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12- and 18-months-olds know what is new for other persons. *Developmental Psychology*, 39(5), 906-912.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. y Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Tomasello, M. y Rakoczy, H. (2003). What makes human cognition unique? From individual to shared to collective intentionality. *Mind and Language*, 18(2), 121-147.
- Tomasello, M., Savage-Rumbaugh, S. y Kruger, A. C. (1993). Imitative learning of actions on objects by children, chimpanzees, and enculturated chimpanzees. *Child Development*, 64, 1688-1705.
- Tomasello, M., Striano, T. y Rochat, P. (1999). Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17(4), 563-584.
- Uzgiris, I. C., Benson, J. B., Kruger, J. C. y Vasek, M. E. (1989). Contextual influences on imitative interactions between mothers and infants. En J. J. Lockman y N. L. Hazen (Eds.), *Action in social context. Perspectives on early development* (pp. 103-127). New York: Plenum Press.
- Vázquez, R. J. y Rodríguez, C. (2006). El objeto transparente, los primeros símbolos y la interacción triádica. En P. Palacios (Ed.), *Memoria. Primer Congreso Internacional de Psicología del Desarrollo. Primer Encuentro de Egresados* (pp. 11-19). Aguascalientes: UAA.
- Vygotski, L. S. (1996). Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño. En L. S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp.39-56) (S. Furió, Traductor). Barcelona: Critica. (Trabajo original publicado en 1930)
- Vygotski, L. S. (1996). El papel del juego en el desarrollo del niño. En L. S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (pp.141-158) (S. Furió, Traductor). Barcelona: Critica. (Trabajo original publicado en 1933)
- Vygotski, L. S. (1996a). El primer año. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas IV. Psicología infantil* (pp.275-318) (L. Kuper, Traductor). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- Vygotski, L. S. (1996b). El problema de la edad. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas IV. Psicología infantil* (pp.251-273) (L. Kuper, Traductor). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1931)

- Vygotski, L. S. (2000). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas III. Problemas del desarrollo de la psique* (pp. 11-340) (L. Kuper, Traductor). Madrid: Visor. (Trabajo original publicado en 1931)
- Wallon, H. (1970). *Del acto al pensamiento. Ensayo de psicología comparada* (E. Dukelsky, Traductor). Buenos Aires: Psique. (Trabajo original publicado en 1942)
- Wallon, H. (1991). *La vida mental* (O. Pellissa, Traductor). México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1938)
- Watson, M. W. y Fischer, K. W. (1977). A developmental sequence of agent use in late infancy. *Child Development*, 48, 828-836.
- Waxman, S. (2009). How infants discover distinct word types and map them to distinct meaning. En J. Colombo, P. McCardle y L. Freund (Eds.), *Infant pathways to language. Methods, models, and research directions* (pp.99-118). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wilkins, D. (2003). Why pointing with the index finger is not a universal (in sociocultural and semiotic terms). En S. Kita (Ed.), *Pointing: Where language, culture, and cognition meet* (pp. 171-215). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Youngblade, L. M. y Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472-1492.
- Zecchetto, V. (1999). La teoría semiológica de Saussure. En V. Zecchetto (Coord.), O. Dallera, M. Marro, M. L. Braga y K. Vicente, *Seis semiólogos en busca del lector. Saussure/Peirce/Barthes/Greimas/Eco/Verón* (pp. 20-35). Buenos Aires: CICCUS-La Crujía.